

Agradecimentos

Pela inabalável convicção de que esta nossa tese, aqui apresentada, é também consequência de importantes contributos, resultantes de relações genuínas, que abarcaram diversos âmbitos ao longo da sua tessitura, desde a esfera académica, que não estanque às outras, até à mais pessoal – a da motivação, dos afetos e do sentimento -, não poderíamos deixar de inscrever, agora em “tecido próprio” e despistando qualquer primazia em face da ordem elencada, os nossos mais sinceros agradecimentos às seguintes instituições e pessoas:

a título institucional,

- à «nossa» Universidade de Évora, sentimento, monumento, espaço e tempos académicos, pela identidade promovida e exposta à convivência;
- às suas Direções de Filosofia, a de Curso de Doutoramento e a de Departamento, pelas condições promovidas, e respetivos docentes afetos, pela sapiência demonstrada, que se revelaram de incontornável importância para a nossa caminhada;
- ao seu Instituto de Investigação e Formação Avançada (IIFA), veículo institucional da nossa tese, pelas condições dispostas para o nosso trabalho de investigação e assessoria nos formalismos;
- e ao seu Centro Interdisciplinar de História Culturas e Sociedades (CIDEHUS), vínculo investigativo da nossa tese, pelo acolhimento interessado e integração comprometida da nossa empresa;
- à Universidade Católica Portuguesa, “montante”, decurso e estímulos de pertença deste meu “rio” académico;
- ao seu Centro de Estudos de Filosofia (CEFi), pelo empenho e participação no desenvolvimento da nossa temática, quer por via da realização de cursos e diversos eventos científicos, quer pela validação e publicação dos nossos estudos através da Universidade Católica Editora; e ainda por nos ter

disponibilizado os seus equipamentos para a impressão integral de todos os exemplares da nossa tese;

- à sua Escola de Pós-graduação e Formação Avançada (EPGFA-FCH), pelo reconhecimento da validade da nossa investigação e por nos possibilitar a docência sob a sua égide;
- à University College Dublin, pela oportunidade que nos possibilitou de podermos investigar, no seu departamento de Filosofia, com os seus especialistas, sobre Bernard Lonergan e Martin Buber;
- e, finalmente, à Universidade de Sevilha e ao seu departamento de Metafísica y Corrientes Actuales de la Filosofía, Ética y Filosofía Política, pelo convite endereçado para proferirmos conferências e ministrar sessões sobre diversas abrangências da nossa tese;

e a título pessoal,

- ao professor Doutor Mendo de Castro Henriques, Universidade Católica Portuguesa, introdutor e tradutor de Bernard Lonergan em Portugal, pela sugestão e crença na nossa temática, compreensão e companheirismo, manifestados desde a já longa investigação conjunta sobre o tema do «Reconhecimento», e pela sua disponibilidade, dedicação e ensinamentos, sem os quais não teria sido possível chegarmos a este ponto;
- ao professor Artur Morão, Universidade Católica Portuguesa, tradutor de obras de Bernard Lonergan e Martin Buber para a língua portuguesa, pelas suas diversas contribuições, quer em termos de análise concetual sobre Bernard Lonergan e Martin Buber, quer pela ajuda na correção de aspetos formais, estruturais e linguísticos da nossa tese;
- ao professor Doutor Américo Pereira, pelas constantes elucidações sobre uma abrangência comunitária nas filosofias e obras de Louis Lavelle e Platão;
- à professora Doutora Margarida Amoedo, Universidade de Évora, e ao professor Doutor Carlos Morujão, Universidade Católica, pelas válidas explicações sobre as variadas amplitudes orteguianas;

- ao professor Doutor Padre Brendan Purcell, University College Dublin, pela documentação facultada e importantes considerações sobre as filosofias de Martin Buber e Bernard Lonergan;
- ao Capelão Doutor John MacNerney, University College Dublin, pelos seus contributos sobre os aspetos convergentes entre as filosofias buberiana e lonerganiana para uma «Pedagogia do Reconhecimento»;
- à professora Doutora Teresa Santos, Universidade de Évora, pela proximidade e sabedoria na orientação da feitura da nossa tese;
- ao professor Doutor José Barrientos Rastrojo, Universidade de Sevilha, pelas sábias sugestões e coorientação da nossa tese;
- à Doutora Luísa Borges, pelo interesse revelado na nossa tese e pela ajuda fundamental na interpretação das fontes de carácter literário;
- ao professor José Pacheco, fundador da Escola da Ponte, pelos pertinentes contributos e pelo reconhecimento público do nosso trabalho;
- aos meus colegas, professores e amigos da Universidade Católica Portuguesa e da Universidade de Évora;
- ao Tiago Pinto, de quem sou pai, à Teresa Simões, de quem sou companheiro, e à minha crença;

e a todos os “Tus” tingidos nesta vida, os nossos sinceros agradecimentos.

Siglas

São aqui apresentadas as siglas propostas para as obras em livro mais referidas nesta tese. Optámos pela ordenação alfabética, o que não informa necessariamente a ordem pela qual serão convocadas ao longo do trabalho. Tal convocatória será sempre feita após uma primeira discriminação bibliográfica da obra, e que também constará na bibliografia:

- BDD Martin Buber, *Do Diálogo e do Dialógico*, tradução brasileira de Marta Ekstein de Sousa Queiroz e Regina Weinberg, São Paulo, Editora Perspectiva, 1982;
- BET Martin Buber, *Eu e Tu*, tradução portuguesa de Artur Morão e Sofia Favila, Lisboa, Paulinas Editora, 2014;
- BHR Martin Buber, *As Histórias do Rabi Nakhman*, tradução brasileira de Fany Kon e J. Guinsburg, São Paulo, Editora Perspectiva, 2000;
- BSC Martin Buber, *Sobre a Comunidade*, tradução brasileira de Newton Aquiles Von Zuben, São Paulo, Editora Perspectiva, 1987;
- LIS Bernard Lonergan, *Insight: A Study in Human Understanding*, Collected Works of Bernard Lonergan Vol. 3, Toronto, Toronto University Press, 1992;
- LMT Bernard Lonergan, *Method in Theology*, Toronto, University of Toronto Press, 1990;
- LTE Bernard Lonergan, *Topics in Education*, Collected Works of Bernard Lonergan Vol. 10, ed. Robert M. Doran e Frederick E. Crowe, publicado por Lonergan Research Institute of Regis College, Toronto, University of Toronto Press, 1993;
- NDR Nota de rodapé;
- RFO Referência transmitida oralmente, com conhecimento e autorização do autor para a sua divulgação.

Símbolos

Para podermos demonstrar melhor a nossa interpretação nalgumas passagens dos autores em análise, estabelecemos que a utilização dos parêntesis retos dentro do corpo do texto citado corresponderá à nossa análise da passagem em questão, como a seguir exemplificamos em sublinhado:

- “Toda a vida verdadeira [como resposta adequada a um apelo] é um encontro.”

Resumo

Esta dissertação assume, na sua maior abrangência, a feitura de uma articulação entre a sustentação originária e constitutiva do ser humano, a manifestação concreta do sentido existencial do ato pedagógico e os seus modos de realização: dialógico, comunitário, personalista e humanista.

Neste sentido, a nossa proposta passa inicialmente por uma procura do sujeito através do alcance da pessoa, do homem ao indivíduo (nas suas diversas vicissitudes), até à sua concretização numa consciência pedagógica precursora do agir, do conhecer, do sentir e, fundamentalmente, do ato de “Reconhecer”, este tido, por nós, como o processo fundamentador e fomentador de uma *Pedagogia do Reconhecimento*. É um percurso inovador na medida em que parte de uma Antropologia Filosófica e de uma Antroposofia, passando pelos meandros processuais da consciência Ionergiana e da fenomenologia buberiana da relação, pretendendo promover, no seu culminar, uma ambiência cultural de pedagogia dialógica inserida num *topos* comunitário, pressuposta e implicitamente proposta numa *Teoria do Reconhecimento*, que se situa na geografia disciplinar da Filosofia da Educação, e nas “Dinâmicas das Relações Interpessoais”. Temos, pois, que o seu epílogo é o reconhecimento: como resultado radical e subtil manifestado na intersubjetividade.

A *Pedagogia do Reconhecimento* como *concriação* e ação vocativa está fundamentada num itinerário de estruturas idiossincráticas de sustentação do modo como “ser-aí” se faz (constrói e realiza). Partiremos da *desaxialização* do “Eu” tópico (*anthropos*) para uma estrutura transversal dialógica. Entendemos que *toda a vida verdadeira é relação*, afirmação buberiana que, só por si, derruba a clássica fronteira tópica e abre espaço à condição dialógica e essencial do fazer do ser humano. O papel do reconhecimento do “outro”, no homem, é um fenómeno de dialogicidade que abole as fronteiras dialéticas da pura argumentação e permite o brotar da reciprocidade.

Palavras-chave: Pedagogia, Reconhecimento, Intersubjetividade, Dialógico, Concriação.

For a Pedagogy of Recognition From Cocreation to Vocative Practice

Abstract

This dissertation intends, in its greater scope, to make a link between the original and constitutive support of the human being, the concrete manifestation of pedagogical act's existential sense and its embodiments: dialogical, personalistic, communitarian and humanist.

Our proposal initially goes through a search of the Self through the achievement of the person, from Man to the individual (in its various vicissitudes), till its development in a pedagogical conscience that is a precursor of action, knowing, feeling and, fundamentally, of the act of “Recognize”, as a justifying and instigating process of a *Pedagogy of Recognition*. It is an innovative path in the sense that it initiates itself from a Philosophical Anthropology and from an Anthroposophy and it continues through the procedural intricacies of Ionergian consciousness and buberian phenomenology of relation, intending to promote, in its culmination, a cultural ambience of dialogic pedagogy, inserted in a communitarian *topos*, presupposed and implicitly proposed in a *Recognition Theory*, that places itself in the disciplinary geography of Philosophy of Education and in the “Dynamics of Interpersonal Relationships”. Therefore, the epilogue is the recognition: as a radical and subtle outcome, expressed in the intersubjectivity.

The *Pedagogy of Recognition* as *co-creation* and vocative practice is based on a route of idiosyncratic structures of support of the way in how *to be there* is done (built and accomplished). We start from the de-axialization of the topic “Self” (*anthropos*) to a transversal dialogical structure. We defend that *all true life is relationship*, a buberian statement that all alone drops the topical classical border and makes room for the dialogical and essential condition of doing of the human being. The role of recognition of the “other”, in Man, is a dialogical phenomenon that abolishes the dialectic borders of pure argument and allows the sprouting of reciprocity.

Keywords: Pedagogy, Recognition, Intersubjectivity, Dialogical, Cocreation.

ÍNDICE

Agradecimentos	i
Siglas	iv
Resumo	v
Abstract	vi
Índice	vii
Pequena nótula para o meu “Tu” irreduzível	x
Introdução	11
1. Enquadramento e âmbito de investigação	11
2. Metodologias, objetivos e estrutura da tese	29
PARTE I – ATÉ AO RECONHECIMENTO	37
1. Notas preambulares para uma Pedagogia do Reconhecimento	37
2. Que fundamentos, processos e amplitudes sustentam o agir pedagógico?	38
3. Porquê Martin Buber? A resposta à vida começa pela presença	43
4. Para uma interdisciplina	58
5. Para uma experiência pedagógica: comunicação e crença no humano	63
6. Pedagogia, ciência e cultura: o que procede e se refere ao homem	76
Capítulo I – Um itinerário	84
I.1. Um Homem itinerante: a caminhar para o reconhecimento	84
I.2. O Homem como relação na sua unidade constitutiva	90
I.3. Liberdade e constrangimentos pedagógicos	96
I.4. Para uma consciência vocativa inter-humana	101
Capítulo II – Para um reconhecimento libertador	108
II.1. O ser pessoa e a sua multidimensionalidade	110
II.2. Do encerramento à abertura: da evidência à <i>invidência</i>	120
	vii

II.3. A construção identitária pedagógica: do núcleo autónomo ao resultado de uma interação	122
II.4. Conhecimento e reconhecimento: objetos que conhecemos e seres que nos interpelam	140
PARTE II – ATÉ À NOVA COMUNIDADE	147
1. Mapeamentos: urgências, emergências, reemergências e realizações do sujeito pedagógico	147
2. A expropriação do sujeito pedagógico	148
2.1 Processo anabático de despersonalização	150
2.2 Processo catabático de despersonalização	152
2.3 Para o reemergir da humanidade	154
Capítulo III – Para uma consciência pedagógica: o sujeito pedagógico como estrutura	157
III.1. Estruturas do sujeito pedagógico	157
III.1.1. Estruturas estáticas	158
III.1.2. Estruturas extrinsecamente dinâmicas	158
III.1.3. Estruturas intrinsecamente dinâmicas	158
III.2. Pontos de viragem pedagógica: beleza/verdade/bem	161
III.2.1. Ponto estético de viragem pedagógica	161
III.2.2. Ponto intelectual de viragem pedagógica	164
III.2.3. Ponto moral de viragem pedagógica	165
III.3. Intersecções pedagógicas: níveis entrelaçados da consciência	166
III.3.1. Eu sou o teu abrigo: abertura pessoal e personalidades constitutivas	168
III.3.2. A des-estruturação do sujeito pedagógico	172
III.4. Desvios pedagógicos	173
III.4.1. Desvio pedagógico estético: sentimento distorcido	174

III.4.2. Desvio pedagógico intelectual: sentido distorcido	176
III.4.3. Desvio pedagógico moral: liberdade distorcida	178
III.5. Síndromes, desorientações e retornos	180
III.5.1. Encerramento pessoal	183
III.5.2. O regresso da pessoa	187
Capítulo IV – Dinâmicas estruturais e metodológicas da relação pedagógica	194
IV.1. Estrutura antagonista para a relação pedagógica	202
IV.2. Estrutura agonista para a relação pedagógica	206
IV.3. Estrutura antagónica à relação pedagógica	210
IV.4. Estrutura protagonista para a relação pedagógica	216
IV.5. E porquê Bernard Lonergan? Método para uma pedagogia comunitária	218
IV.6. Para um currículo de vida: contra o declínio da sensibilidade histórica	233
IV.7. Para uma nova comunidade pedagógica: valor, reconhecimento e bem-comum	237
Conclusão – É possível uma pedagogia do reconhecimento nos dias de hoje?	261
Bibliografia	277

PEQUENA NÓTULA PARA O MEU “TU” IRREDUTÍVEL

Tudo na vida é uma prossecução de sentido, sentido que nos é disposto, inscrito, transferido e se encontra em contínua realização. Como tal, este nosso entretecer não foge a essa regra, a de alcançar a realização de um sentido, que nos é caro e que se plasmou, na sua génese, em duas ordens de razão: a ordem do sentimento, aquando da promessa feita à minha mãe, no seu leito de morte, em horas próximas ao seu falecimento, de que iria tentar levar os meus estudos filosóficos, interrompidos à altura do seu súbito adoecer, para prestados cuidados, até onde me fosse emocionalmente possível; e a ordem da resposta vocativa, mais discutível, é certo, mas igualmente sentida, em face do meu desejo de avergir, em sentidos múltiplos, neste contínuo questionar que desde sempre habitou em mim. Somos, nessa aceção, resposta una a apelos diversos com que a vida nos reclama e, consoante a adequação desse responder aos apelos recebidos, cumprimos ou não o nosso sentido de existência. “Cada um cumpre o destino que lhe cumpre”, já dizia Fernando Pessoa e, nesse sentido, esta nossa humilde investigação, que agora apresentamos, é a resposta a esses dois apelos vocativos; âmbitos, diferentes que, não obstante, se consubstanciam profundamente neste ente que responde e procura inscrever sentido no destino da vida que nele habita.

São âmbitos em que, tanto num caso como noutra, me vi confrontado com a minha *identidade promessa*, categoria ontológica que, por um lado, me possibilitaria ser resposta “futura” a um apelo, advindo de uma maternalidade reconfortante, à qual não poderia deixar de tentar, pelo menos, responder; e, por outro, ser resposta “futura” a um outro apelo, que brotava das profundezas do meu âmago, uma vocação que sentia que era a minha. Em suma, cumprir e ser cumprido; ser para o “outro”... e ser para mim.

Esta tese, então, na sua génese, apresenta-se sobre esta dupla forma de um *voar a duas asas*: uma, a da minha mãe, que através de mim se voa; outra, a minha, que voa em destino meu, mas na sua companhia. Mãe, a quem dedico esta aspiração, esperemos que inspirada, com a devida gratidão de quem recebeu alimento, amor e abrigo, tudo consubstanciado num generoso acalento materno e sob o qual celebro este momento de reconhecimento.

INTRODUÇÃO

1. ENQUADRAMENTO E ÂMBITO DE INVESTIGAÇÃO

Numa apodítica reflexão, consubstanciada num artigo, sintomaticamente intitulado, «O Regresso da Filosofia da Educação: Novos Desafios para uma velha Disciplina»¹, Luís Manuel Bernardo reposiciona os desafios que atualmente enfrenta a Filosofia da Educação, sob a tríplice égide de um dos mais remotos problemas do filosofar:

- em primeiro lugar, a Educação foi sempre encarada e abordada como *um problema para a filosofia*, uma vez que a *Educação é e sempre foi um problema filosófico*;²
- em segundo lugar, uma *Cultura*³ – a nossa Cultura Ocidental – *legitima-se*, sempre se legitimou e continua a legitimar-se, *a partir de uma discursividade* que se pretende *racional*;
- em terceiro lugar, de onde, porventura, resultam as duas questões anteriores, os problemas da Educação, isto é, os seus *paradoxos e antinomias*, itinerários, contradições, erros, enganar, soluções, atalhos, equívocos, sucessos e fracassos, *são os problemas a que a atual filosofia da Educação deve atender*.

Questão que tem, provavelmente, a sua primeira formulação no «Livro VII» da *República* de Platão: onde, citamos, “(...) a educação não é o que alguns apregoam que ela é. Dizem eles que arranjam a introduzir ciência numa alma em que ela não existe,

¹ Cf. Luís Manuel Bernardo, «O Regresso da Filosofia da Educação: Novos Desafios para uma Velha Disciplina», em *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*, nº 14, Lisboa, Colibri, 2003, pp. 203-210.

² Cf. *Ibidem*, art. cit., pp. 204-206.

³ Entendemos, neste contexto, a Cultura como um sistema dinâmico de produções e relações humanas, materiais ou imateriais, portadoras de sentido, que se articulam entre si como funções de fomentação identitária de pertença e realização na constituição de um indivíduo, grupo, comunidade ou nação. É na Cultura do Mundo e no mundo da Cultura que as dimensões afetivas e do conhecimento se podem harmonizar, dando lugar ao interhumano através de uma «Pedagogia do Reconhecimento», como intentaremos demonstrar.

como se introduzissem a vista em olhos cegos”.⁴ Questão que se prende não apenas com a especificidade do filosofar, na esteira zambriana de um decifrar do seu sentido originário,⁵ outrossim, e também, como uma característica fundadora e transversal a todo o processo de um aprender a ensinar e um ensinar a aprender, entendidos como processos de pensar. Questão atualíssima da natural, antiga, ancestral, moderna, pós-moderna e atual Pedagogia. Questão reatualizada em Bernard Lonergan⁶ (1904 - 1984) e recolocada nos seguintes termos, segundo a análise de Samuel Dimas:

«O professor pode ajudar a que o aluno forme a imagem correta. A iluminação da imagem de que nos fala São Tomás de Aquino e Aristóteles não é mais que passar ao interior do padrão intelectual da experiência: qualquer esforço realizado pelo professor é inútil se o aluno não der orientação adequada à sua inteligência. /(...) A passagem do padrão empírico da experiência para o padrão intelectual, implica que alguém, admirando-se com as coisas, comece a perguntar pelo *por quê* de algo.»⁷

Gostaríamos também aqui de sublinhar alguns aspetos que se nos apresentam como fundamentais:

- em primeiro lugar, a evidente sintonia na identificação entre aprender e filosofar e a concomitante sintonia na visão da tarefa de educar como uma

⁴ Cf. Platão, *A República*, tradução e notas de Maria Helena Rocha Pereira, Lisboa, ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 1980, p. 322 [518b e c].

⁵ Cf. Maria Zambrano, *Hacia un saber sobre el alma*, Madrid, ed. Alianza, 1991, pp. 9-13.

⁶ Bernard Lonergan propôs-se fornecer *uma compreensão da compreensão* que visa esclarecer as linhas gerais de todo o conhecimento e revelar um modelo para desenvolvimento futuro. Nascido no Canadá em 1904, Lonergan foi professor em Montreal, Toronto, Harvard, Roma e Boston. Confrontado com a crise da modernidade no século XX, considerou a exigência de uma reformulação profunda de “métodos”. Esta reformulação tornou-se a tarefa da sua vida ao investigar a inteligência como fonte de todos os tipos de conhecimento: filosóficos, científicos, teológicos, pedagógicos e de senso comum. Em Lonergan percebemos que apesar de variadas, as definições de Filosofia da Educação giram em torno de uma necessária articulação entre os campos da ontologia, da antropologia e da ética. Circulam, de igual modo, em volta de uma série de noções comuns, seja na teoria, seja na prática, com o enfoque fundamental de ampliar as perspectivas de quem a pratica e de quem a ela recorre, mediante a aplicação de recursos de *inteleção*. Sucintamente, para Lonergan, esta “(...) inteleção ocorre quando alguém compreende e responde a uma questão suscitada por uma experiência, libertando-nos da tensão da investigação.” Referência ao nosso estudo, «Lonergan. Perspectivas Actuais de Filosofia Aplicada», em Haser. *Revista Internacional de Filosofia Aplicada*, nº 5, 2014, pp. 163-173, para o qual remetemos.

⁷ Cf. Samuel Dimas, «Filosofia da Educação em Bernard Lonergan: O Bem Humano a que Deve Tender a Educação Contemporânea», em Mendo Castro Henriques [coordenação] *Bernard Lonergan e a Filosofia Aplicada*, Lisboa, Universidade Católica Editora, 2014, p.78.

tarifa problemática, barrada por obstáculos. Serão obstáculos do lado dos sujeitos cognoscentes?

- Em segundo lugar, na recorrência da metáfora da luz, presente de forma bem explícita na Alegoria do «Livro VII» da *Republica* de Platão.⁸

Citamos aqui a continuação do excerto da obra que nos ocupa:

«(...) a existência dessa faculdade na alma e de um órgão pelo qual aprende; *como* um olho que não fosse possível voltar das trevas para a luz, senão juntamente com todo o corpo, do mesmo modo esse órgão deve ser *desviado*, juntamente com a alma toda, das *coisas que se alteram*, até ser capaz de suportar a contemplação do Ser e da parte mais brilhante do Ser. A isso chamamos o bem. Ou não? /(...) A educação seria, por conseguinte, *a arte desse desejo*, a maneira mais fácil e mais eficaz de fazer *dar a volta* [resposta ao chamamento vocativo] a esse órgão, não a de o fazer obter a visão, pois já a tem [vocação essencial], mas, uma vez que ele não está na posição correcta e não olha para onde deve, dar-lhe [pedagogicamente] os meios para isso.»⁹

Com que meios? Para que fins? *Nec plus ultra*? A metáfora da luz e da visão, em Platão, introduzida e intrincada pelo termo «como», prolonga-se em Bernard Lonergan, por meio da expressão «iluminação da imagem». Metáfora recorrente, fundadora e *refundadora* do paradigma *Iluminista* e, por conseguinte, do seu projeto educativo ou educador. O *franqueamento* dos obstáculos ao aprender/ensinar/pensar, em Platão, implica um *desvio* da atenção ou do olhar, uma *mudança de posição* ou de perspectiva e, em Lonergan, uma *reorientação* e reconversão que o mestre ou o professor podem intentar. De que maneira? Em Platão a Educação seria mesmo a *arte desse desejo*, como *a maneira mais fácil e mais eficaz de fazer dar a volta a esse órgão*,¹⁰ e em Lonergan, ainda segundo a interpretação de Dimas, uma aprendizagem centrada no aluno teria

⁸ Questão herdada da ironia cínica e da maiêutica socrática.

⁹ Cf. Platão, *A República*, *op. cit.*, p. 323 [518c-d]).

¹⁰ Cf. *Ibidem*, *loc. cit.*, e sobretudo em [518 d], sobre a conversão do olhar, que situa o processo pedagógico como “metanoia”.

“como fundamento a admiração e o desejo de entender, havendo uma particular atenção aos campos da afetividade e da vontade”.¹¹ Independentemente das diferenças ontológicas e gnosiológicas entre as filosofias dos autores que temos vindo a abordar, uma coisa nos parece certa, existe uma enorme afinidade quanto a um ponto fundamental, e que aqui sublinhamos: *nenhum professor pode substituir e substituir-se aos alunos na tarefa que ao aluno cabe de aprender* ou de Educar-se.¹² Martin Buber (1878-1965) segue o mesmo diapasão, sendo bastante claro quanto ao papel do educador na construção da pessoa, evidenciando-se, desde já, um ponto de entrecruzamento entre reconhecimento e resposta ao apelo vocativo e a sua vital importância na referida construção, como o texto que nos socorre a seguir exemplifica:

«O educador que tenho em mente vive num mundo de indivíduos, do qual uma determinada parte está constantemente confiada à sua guarda. Ele reconhece cada um destes indivíduos como apto a se tornar uma pessoa única [eu vocativo], singular e portadora de uma especial tarefa do ser o que ela, somente ela, pode cumprir. Todo o ser com características pessoais mostra-se para ele como incluído num tal processo de atualização e ele sabe de própria experiência que as forças atualizadoras estão cada vez mais empenhadas numa luta microcós mica com forças contrárias. (...) É esta obra sobre ele realizada que as faz encontrar sempre de novo e se coloca à sua disposição para uma nova luta e uma nova obra. Ele não pode querer impô-la, pois crê na ação das forças atualizadoras, isto é, crê que, em todo homem, o certo está instalado de uma maneira singular, de uma maneira única, própria da pessoa; nenhuma outra maneira deve impor-se a este homem, mas uma outra maneira, a deste educador, pode e deve proporcionar a abertura daquilo que é certo – tal como aqui este quer se realizar – e ajudá-lo a se desenvolver.»¹³

¹¹ Cf. Samuel Dimas, «Filosofia da Educação em Bernard Lonergan: O Bem Humano a que Deve Tender a Educação Contemporânea», *art. cit.*, p. 78.

¹² Cf. Bernard Lonergan, *Topics in Education*, Collected Works of Bernard Lonergan, vol.10, Toronto, Lonergan Research Institute of Regis College, Toronto University Press, 2000, p.115; obra futuramente siglada como LTE; referência ainda a Gadamer, toda a conferência, «La educación es educarse», tradução de Francesc Pereña Blasi, Barcelona, Paidós, 2000.

¹³ Cf. Martin Buber; *Do Diálogo e do Dialógico*, tradução de Marta Ekstein de Souza Queiroz e Regina Weinberg, ed. Perspectiva, São Paulo, 1982, pp. 150-151; futuramente, esta obra traduzida, será siglada como BDD.

Não obstante a evidente alusão feita por Martin Buber à dimensão vocativa, que é um dos temas centrais da nossa tessitura, retomemos o nosso percurso introdutório. Que *coisas são estas que se alteram* e das quais deve o aluno ou o discípulo desviar o seu olhar e pode, efetivamente, desviar o professor, o mestre, os pais ou qualquer agente pedagógico o seu olhar correlato destas coisas?

«O educador que proporciona a abertura crê na força primitiva que se espalhou e se espelha [vocativamente] em todos os seres humanos para crescer dentro de cada um, tornando-se uma figura particular; ele tem fé que este crescimento só necessite em cada momento do auxílio prestado nos encontros, auxílio que também ele é chamado a dar.»¹⁴

Tanto para Platão, como para Bernard Lonergan e Martin Buber, o objetivo da Educação tende e identifica-se sempre com a *ideia de Bem*, e tanto a sensualidade como a volição do aluno podem e devem ser movidas pelo educador na direção desta meta real, pela sua perenidade ontológica, ideal, e pela sua sempre imperfeita realização, enquanto finalidade absolutamente tangível.

O *Bem* manifesta-se em três níveis distintos, mas interligados, aos quais correspondem também diversos e concomitantes graus de consciência, na perspetiva de Lonergan, noção que iremos desenvolver de forma mais aprofundada ao longo deste nosso percurso dissertativo, mas que sucintamente agora apresentamos:

- o **Bem particular**, sob a égide do momento, da espontaneidade, do apetite, espécie de vivência de um eterno presente, ao qual corresponde o **grau da experiência**;¹⁵
- o **Bem da ordem**, que estrutura e socializa o anterior, institucionalizando o desejo, canalizando-o, dando-lhe regra, lei e compromisso, inscrevendo-o numa ordem temporal, conferindo-lhe sentido, dando-lhe um esteio, uma noção de temporalidade, uma história, uma narrativa, um passado e uma

¹⁴ Cf. *Ibidem*, p. 151.

¹⁵ Nós somos a experiência de nós próprios. Tudo o que a ela não se referir necessariamente não pode assumir, para nós, qualquer significado, logo, não existe para nós. Mesmo uma suposta essência primordial de nós mesmos, possibilitante de *concriação*, por nós, daquela que virá a ser a nossa essência realizada, só pode ser dita nossa porque dela há a «experiência mesma» da referência que acabou de se lhe fazer: sem esta, não há qualquer sentido para ela e é indiscernível do nada. Cf. LTE, *op. cit.*, p. 33.

perspetiva de futuro – o sistema educativo –, **correspondente ao grau do entendimento;**¹⁶

- e, finalmente, o **Valor** que será fruição estética e ética, liberdade, responsabilidade, autonomia e racionalidade: **o grau da reflexão.**¹⁷

Para Lonergan, esta estrutura do *Bem* e da consciência, *sendo sempre aberta*, plástica e evolutiva, *verifica-se em qualquer nível de civilização ou cultura*¹⁸. Para tal, terá de se pressupor que a noção de valor corresponderá a *uma consciência livre e responsável*¹⁹. Esta colocará e estará sempre em condições de avaliar, isto é, de responder à chamada da última questão ou ao cerne de todas as soluções e problemas: “vale a pena?”²⁰ - pergunta Lonergan e perguntamos nós. Estamos perante condições que, à partida, invalidam a candidatura de culturas e de civilizações totalitárias ou repressivas a alcançarem-se ao lugar, precisamente, de Cultura ou Civilização, mas que, também à partida, excluem deste esquema outras tidas como pré-lógicas ou antes do *Logos* grego e da posterior categoria medieval da abstração do *sobrenatural* ou do inefável.²¹ Excluem, ainda, porventura, as noções operantes de irracional, de absurdo, de vazio, desafio e de paradoxo, introduzidas pelo Romantismo e prolongadas pelo Existencialismo do século XX.

Poderá o *Bem particular* entender-se com uma espécie de princípio do prazer, freudiano, e o *Bem da ordem* como uma espécie de princípio da realidade, necessariamente institucionalizante e, por essa razão, castrador desse mesmo *desejo*, “movimento-reflexo” da vida sobre si mesma, volição vocativa e que informa à vocação,²² de que a Educação deveria deter a *arte* pedagógica? Ou será também esta visão psicanalítica, que iremos igualmente abordar, demasiado redutora da complexidade dos problemas em análise, deixando de fora todo um universo de subterrâneas questões,

¹⁶ Cf. LTE, *op. cit.*, p. 34.

¹⁷ Cf. *Ibidem*, p. 36.

¹⁸ Cf. Samuel Dimas, «Filosofia da Educação em Bernard Lonergan: O Bem Humano a que Deve Tender a Educação Contemporânea», *art. cit.*, p. 73.

¹⁹ Cf. *Ibidem*, *loc cit.*

²⁰ Cf. *Ibidem*, *loc cit.*

²¹ Cf. *Ibidem*, p. 80.

²² Entendemos, na esteira de Ortega y Gasset, a vocação como um projeto de realização essencial; e o projeto individual, esta necessidade de verdade para o “Eu” chegar a ser o “Eu” que já é em potência, informa cada um do seu destino, isto é, está consubstanciada numa contínua procura de adequação de sentido, razão e fundamento entre aquilo que fazemos e a consciência radical do “Eu”, que possibilitará atingir a constituição da realidade do “Eu” e a comunidade onde ele se insere.

aberto pela noção de inconsciente individual distópico e coletivo *junguiano*, repleto de mitos e narrativas sobrepostos e sobrepostas, como finas camadas, nas várias culturas e subculturas da nossa Cultura ocidental, viabilizando até as ligações e justaposições com o universo riquíssimo das sábias culturas orientais?

A questão, não obstante, persiste: de que é que o discípulo deve *desviar o seu olhar*? O que é um discípulo, um aluno, um “alimentado”? Poderá ele encarar-se fora da sua biografia ou *paisagem de sentido particular*²³, da sua narrativa pessoal, da sua circunstância epocal determinada e determinante, da sua vida, da sua «procuração» existencial, do seu vocativo “projeto-promessa”, vocação e destino, dos seus mitos e ritos?²⁴ E o que é um professor, um pedagogo, um homem, uma pessoa, um sujeito? Não se levantam para ele e sobre ele, de igual modo, também todas estas questões identitárias

²³ Ainda na esteira de Ortega, entenda-se, aqui, «paisagem» como fonte psíquica do sujeito pedagógico. A este respeito, referência a Ortega y Gasset em «Que és un paisaje?» em *Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogia*, em *Obras Completas*, 1ª ed., Madrid, Revista de Occidente, 1982, p.144.

²⁴ É famosa a afirmação de Fernando Pessoa, segundo a qual «o mito é o nada que é tudo». Tal afirmação revela, numa espécie de instantâneo noético e verbalizado, uma profundíssima compreensão do que está em causa no mito e na sua forma substantiva de fundamento cosmogónico, cosmológico, *cosmoformador* de toda a vida de quem o vive e também da própria. Assim, a realidade, em sentido comum, do mito é um «nada», pois nada há na realidade comum que se assemelhe ao mito, aos atos que nele são narrados. Os atos narrados no e pelo mito são «trans-temporais», «trans-históricos», transcendentais ao comum da realidade a que estamos habituados, nós que pensamos ser entes não atingidos por formas míticas de vida, existência, pensamento, etc. Como Fernando Pessoa bem percebeu, este «nada» histórico corresponde para o sujeito mítico que o vive, que vive a essência e a substância da narrativa, a um todo, um todo total, passe a redundância, expressiva, em que tudo o que realmente é para ele real está dito, pois só o que nessa narrativa é dito faz sentido. Nada mais interessa. Nada mais é verdadeiramente real. Por tal, é tão difícil comunicar com alguém que vive num mito radicalmente diferente do nosso: não há base narrativa real sobre a qual se possa estabelecer um protocolo de comunicação mínimo, o que impossibilita qualquer forma de comunicação narrativamente profunda: se os nossos mitos forem radicalmente diferentes, os nossos mundos são radicalmente diferentes. A Pedagogia, neste sentido mítico-cosmológico profundo, revela-se não como um qualquer epifenómeno psicológico ou sociológico, como que acrescentado a uma vida humana básica e independente, mas como algo de que esta mesma vida depende, pois é matricial na configuração da mesma vida. Por outro lado, o rito é a atualização histórica – se bem que numa dimensão que transcende a comum história – de um ato que é, em sua mesma essência e substância, não histórico. A mediação ritual faz com que algo de meramente teórico, como uma narrativa, possa ser transformado, mesmo materialmente, numa forma atual de vida, em que isso que o mito teoricamente diz seja incarnado por quem cumpre os atos que teoricamente estão previstos. Todo o rito é uma forma de encarnação de algo que é essencialmente e substancialmente *trans-físico* em algo de físico, que realiza a metamorfose de algo sem sentido em algo com sentido. O rito atualiza, assim, o sentido do mito no seio da realidade nula, deixando esta de ser nada enquanto a mediação ritual estiver em operação. O rito eleva o mundo do tempo a uma forma de eternidade semântica, mas presente onde todos os que dele participam podem ver e tocar «com a sua mesma carne». Pode-se dizer que o rito verdadeiramente democratiza a essência e substância sagrada de tudo. Sem o rito, as narrativas seriam puramente algo de distante e impossível de viver. A este respeito, referimos a obra de Georges Gusdorf, *Mythe et métaphysique* – vide bibliografia –, onde se defende uma continuidade fundamental entre estes dois modos humanos de se ser humano na forma de pensamento. Muitos destes vestígios acompanham precisamente formas, mais ou menos elaboradas, de um pensamento pedagógico, não obstante, de índole religiosa. Assim, o convívio entre formas de pensamento mítico-religioso e reflexivo-filosófico é muito antigo, muito rico e proveitoso em termos de uma ação pedagógica sustentada numa matriz ética de *paisagens de sentido* que se encontram.

em justaposição recíproca? Não é um *co-existente, co-actualizador e co-implicado* de e em referenciais, de uma história, de uma cultura... enfim, de uma toda humanidade? E poderá, alguma vez, ensaiar-se algum tipo de resposta a estas perguntas que não tenha de passar pela categoria fundamental da necessária co-relação «onto-pedagógicamente» implicada do “entre” que se estabelece sempre e aquando do encontro entre os dois?²⁵

Hoje, talvez mais do que nunca, encontramos a harmonia das esferas platónica, ou a sistémica de um determinado paradigma *Iluminista* de educação, perturbada, ou mesmo desfeita, por todo um ruído de fundo, um ensurdecedor ruído que se materializa, segundo nos informou Teresa Santos, no decorrer do nosso conjunto labor investigativo, numa “ordem subterrânea de possibilidades que, na sua variedade e indeterminação, torna difícil compreender o evidente do presente”. Talvez, mais do que nos atermos, nesta senda, na esteira de “luzes brilhantes”, devamos seguir antes as “luzes constantes” e reconfigurar novas fronteiras de acesso.²⁶

A Filosofia, a Educação, a Pedagogia assim identificadas podem ver-se como um problema, ou como «O Problema», de uma “Cultura da Racionalidade” que se acha hoje perdida, fraturada por inúmeros caminhos, por múltiplas veredas despedaçadas e *despedaçantes*, e que desesperadamente busca ou volta, ciclicamente, a buscar e a rebuscar a sua orientação, o seu *Sentido*, fazendo aqui uso da terminologia de Luís Manuel Bernardo.

A Filosofia, como toda a Ciência – teórica ou *praxicamente* entendida, tanto como corpo de teorias ou técnica ou arte de fazer – não é apenas “um sistema de problemas invariáveis”, nas palavras de Ortega y Gasset, mas, e sobretudo, um “tesouro de problemas”. E isto pela razão primária segundo a qual “o essencial do *homo theoreticus*, na atividade *cognosciva*, é o seu dom de converter as coisas em problemas (...)”.²⁷

²⁵ A categoria do “entre” é a verdadeira chave antropológica que permitirá a revelação do homem na sua totalidade. Diz-nos Martin Buber: “cada um, em sua alma volta-se-para-o-outro de maneira que, dali por diante, tornando o outro presente, fala-lhe e a ele se dirige verdadeiramente... as palavras que nos são transmitidas traduzem-se para nós, no nosso humano voltar-se-um-para-o-outro.” Referência ao nosso estudo sobre Martin Buber «Da Clausura à Libertação: o estar-todo-aí presente como Resposta a um Apelo», em Mendo Castro Henriques [coordenação] *Bernard Lonergan e a Filosofia Aplicada*, Lisboa, Universidade Católica Editora, 2014, pp.85-94, para o qual remetemos.

²⁶ Cf. Teresa Santos, no prefácio à nossa obra, *As montanhas de Palinga*, Lisboa, ed. Indeport, 2013, p. viii.

²⁷ Ortega considera que a ciência faz a redução do qualitativo (mundo da vida) ao quantitativo (física). Cf. Ortega y Gasset, *O Que é Filosofia?*, tradução de José Bento, Lisboa, ed. Cotovia, 2007, pp. 53-55.

Consideremos, pois, o atual estado de coisas, ou o presente estado do *Problema* da Educação, da Pedagogia, da Cultura²⁸ ou da Filosofia. A crise aberta pela pós-modernidade²⁹ desenvolve-se em três temas, já sobejamente citados e conhecidos, assim resumidos por Pedro Goergen:

- primeira questão identificada: *o fim da ideia de filosofia da história, o fim das ideologias* e das grandes *metanarrativas* e a sua consequência, a *desconfiança da ideia de progresso histórico* e, por conseguinte, da ideia da bondade na prossecução da ideia de bem, de progresso e de alargamento da Educação ao maior número possível, a *desconfiança* relativamente a uma ideia de «Bem-comum» a realizar e de aperfeiçoamento coletivo e individual;
- segunda questão identificada: *estilhaçamento do conceito moderno de sujeito* cognoscente, atribuidor de sentido, do sujeito escritor/autor de uma narrativa histórica de que é também o objeto e a sua consequência, a *desconfiança da autonomia* do sujeito, da sua isenção, neste processo, e *desconfiança* também das suas faculdades cognitivas, receio e reconhecimento da fragmentação do sujeito e do seu descentramento, doença, esquizofrenia ou despersonalização;
- terceira questão identificada: a *relativização dos valores* que eram tidos como *universais* e a consequente *desconfiança* em relação aos valores ditos *laicos*. Questão que se prende com o problema das *referências* e da justaposição e anulação recíproca e contínua de valores.³⁰

²⁸ Questão que se torna ainda mais pertinente se entendermos a cultura enquanto dispor da vida como horizonte último de sentido, de compreensão e também circunstância onde o homem nasce, vive e morre. Para que o homem se desvele, realize o seu “plano vocativo”, o seu projeto, necessita de interpretar sentido e a última dimensão da qualidade interpretativa desse sentido é a cultura. Cultura é sempre criação de sentido e *meta-espaco* onde a identidade se realiza, com um “centro de gravidade próprio”. Deve-se “construir” uma cultura, em primeiro lugar, fundada no mundo da vida, não obstante o seu necessário enriquecimento pelos conhecimentos científicos.

²⁹ Cf., sobre a e respeito desta questão, por exemplo, Gianni Vattimo, *The End of Modernity: Nihilism and Hermeneutics in Post-modern Culture*, trad. de John R. Snyder, Cambridge, Polity Press, 1991; em Stephen Gaukroger, *The End of Modernity: Nihilism and Hermeneutics in Post-Modern Culture* (Review), *Philosophy and Literature*, 14, pp. 195-196; questão também patente em muitos outros autores como Kenneth Smith, Seraphim Rose, Brian Douglas Elwood e Shane Weller.

³⁰ Importa aqui salientar a noção de valor como aquilo que marca o absoluto da diferença entre valer a pena haver uma vida propriamente humana ou não. O valor, para ser merecedor de esse estatuto, tem de ser princípio, eixo fundamental em torno do qual deverá girar toda a vida humana, entendida como tal, seja ela individual ou comunitariamente entendida. Para que uma comunidade sustentada em valores, que promovam dignidade humana, aconteça, nunca poderão esses valores estar dependentes ou ser fruto de um

De acordo com Luís Bernardo, este estado de coisas, mais do que uma por demais propalada *crise de valores da Cultura Ocidental*, é uma *crise de Sentido*, uma crise de fundamentos, uma *crise de Identidade* que, curiosamente, só através de uma Cultura de ação pedagógica, e até sobre si mesma, se poderá resolver.³¹

Qual é hoje a *Identidade* da Cultura Ocidental? Qual o Sentido de uma Cultura Ocidental? “*Vale a pena?*”, perguntaria, talvez, e de novo, Bernard Lonergan. Valeu a pena? - Perguntaremos sempre nós? Continua a valer a pena? O que continua a propor a Educação Ocidental?

Ainda segundo Luís Bernardo, é possível elencar todo um universo de possibilidades e autocríticas. Destacamos algumas:

- *o discurso ao invés da violência; na persistência da prevalência da escrita, como matriz da fixação, sobre o império da palavra dita ou da imagem que se impõem fora do contexto do processo educativo;*
- *a compreensão complexa ao invés da simplificação, se não mítica, mitificante; a sucessão ao invés do eterno retorno;*
- *e depois, a fatal e inevitável lista de falecimentos teórico-afetivos: as mortes de Deus, do professor, do aluno, do homem, do saber, da Escola, da História ou ... perante a evidente e inegável falência do paradigma iluminista, a inevitável mudança de paradigma.*³²

Não desistir da tarefa crítica que à Filosofia da Educação compete, como tarefa prima da Filosofia: produzir uma “Crítica da Razão Pedagógica”, complementada por uma “lógica da racionalidade”.³³ Mas não estaremos aqui ainda a mover-nos bem adentro dos limites das fronteiras de um paradigma iluminista kantiano? Não obstante a crise da

qualquer arbítrio subjetivo, que não respeite a objetividade axial dos princípios de uma humana dignidade que os constituem como valor. Cf. Pedro Goergen, «Questões im-pertinentes para a Filosofia da Educação», em *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, 2006, pp. 589-609.

³¹ Evidencia-se a necessidade de uma procura de fundamentos, de razão e de sentido, para a cultura, em suma, uma tomada de consciência da verdade de si e instituir finalidades, sob pena de, ciclicamente, entrar em crise.

³² Todo este elenco faz referência ao estudo de Luís Manuel Bernardo, «O Regresso da Filosofia da Educação: Novos Desafios para uma Velha Disciplina», *art. cit.*, pp. 203-210.

³³ Cf. *Ibidem*, *art. cit.*, p. 207.

Escola, a sua morte anunciada, poderíamos dizer, como Galileu, *e no entanto, ela move-se*, mesmo exangue, uma Escola está aí, existe, respira...e, sendo problemática, problematiza.

Na esteira de Bernard Lonergan, e ainda segundo Dimas:

«A educação tradicional foi pensada em termos pré-científicos, pré-democráticos, e pré-industriais. Agora há que considerar uma nova aprendizagem, não apenas no sentido quantitativo de haver mais conhecimento, mas no sentido da transformação e desenvolvimento da estrutura da atividade de conhecimento.»³⁴

Isto é, no “novo” binómio, trazido à Educação pelos prolongamentos da conceção iluminista, do ensino-aprendizagem, da ênfase posta no termo *ensino*, passou-se a uma ênfase posta no termo *aprendizagem*. Para Lonergan, o sujeito – o sujeito da aprendizagem – volta assim a estar na ordem do dia da crítica. Um sujeito que tem sido “negligenciado” e que, portanto, “não se reconhece”; um sujeito “truncado”, incompleto e que, assim, “(...) conclui que o que não sabe não existe”.³⁵ Um sujeito que está, desse modo, exilado de si mesmo, empobrecido, imóvel e fora da sua própria história, à margem também da noção, ou noções, de ser e que, como tal, não se exprime vocativamente, porque não encontra o seu verdadeiro meio de expressão.³⁶ Crítica da condição de sujeito que Lonergan prossegue e se estende até ao “sujeito imanentista”,

³⁴ Cf. Samuel Dimas, «Filosofia da Educação em Bernard Lonergan: O Bem Humano a que Deve Tender a Educação Contemporânea», *art. cit.*, p. 73.

³⁵ Cf. Bernard Lonergan, «The Lonergan Reader», em Elizabeth A. Morelli e Mark D. Morelli [coordenação] *Lonergan Studies*, Toronto, University of Toronto Press, 2002, p. 302.

³⁶ Cf. *Ibidem*, *op. cit.*, p. 304; ainda referência a Amin Maalouf em *As Identidades Assassinas*, obra onde realça a questão identitária e da necessidade do reconhecimento do outro, consubstanciada no seguinte trecho: “(...) transformá-lo-emos numa personalidade radical, mortífera. Sim, mortífera, porque a cada passo do seu existir encontrará uma desilusão, uma humilhação. Mas como pode esse Outro deixar de ter uma personalidade mortífera? Sentir a sua identidade ameaçada? Se a cada passo do seu existir é acompanhado de um sentimento de capitulação e de negação de si próprio: quando lhe damos a constatar que o seu saber está ultrapassado, que o que produz de cultura é uma mera reminiscência do seu parco existir? Que a sua pertença resulta de simples superstições? Sim, a cada passo da sua vida, o Outro de nós mesmos só encontra decepção! Como não ter o sentimento de viver num mundo que não lhe pertence? Como não se sentir órfão, estrangeiro, intruso, um pária... um estranho? Como evitar que não se tenha um sentimento de total perda de si – e pior, de já nada ter a perder? Como evitar que ecloda, em si, um desejo, à maneira de Sansão, que o edifício tombe, Senhor!, Sobre ele e os seus “inimigos” outros? Deveríamos todos fazer este exercício, para nos salvaguardarmos de posições extremistas. A bem dizer, nem precisamos de o fazer. A ferida não precisa de ser descrita para ser sentida.” É esta, hoje, aqui e agora, a verdadeira crise no aqui onde estamos, uma devastadora ausência do reconhecimento pela dignidade humana. E sim, é um problema Ético! Porque podemos até ser estrangeiros, intrusos, párias, estranhos e até descamisados, mas jamais devemos ficar desnudos da última roupagem humana, essa mesma dignidade que consta em nós. Cf. Amin Maalouf, *As Identidades Assassinas*, Lisboa, Difel, 1999, p. 87.

expressão para um equívoco associado a uma noção insuficiente de *objetividade*, pois também aqui faltaria consciência reflexiva, pensamento, percurso e trabalho interior ou *conversão*.

Há, no entanto, um ponto final a ser realizado: a transição, ou regresso, do sujeito *negligenciado e truncado* para a *auto-apropriação*. Não será uma questão simples, como veremos na segunda parte da nossa tese, pois não se trata apenas de, qual universalismo, desenvolver e concordar com um número de proposições verdadeiras. No fundo, é uma questão de *conversão* e crença no humano, de uma experiência filosófica pessoal, íntima, e de vida, diríamos, de sair de um mundo de sentidos e poder chegar *tonto e desorientado, por momentos, a um universo de ser*. E, finalmente, Lonergan considera ainda a noção de “sujeito existencial”, o sujeito na sua condição de “fazedor”, cujos atos afetam, não apenas o mundo e os outros, mas, em primeira mão, a si mesmo. É também este o «sujeito pedagógico» que procuraremos situar:

«O ato humano é livre e responsável, [é com os outros]. Nele está contida a realidade da moral, de construir ou destruir caracteres, de alcançar, ou não, a personalidade nessa tarefa. / (...) Por seus próprios atos, o sujeito humano torna-se no que tem de ser, e faz isso em liberdade e responsabilidade.»³⁷

A crise de *Identidade* ou de *Sentido* da Educação, ou até da Filosofia, pode assim conceber-se também como uma crise do sujeito, ou como uma forma de alienação de si mesmo que afeta o sujeito pedagógico, exilando-o de si mesmo, fazendo trespassar da sua autenticidade e mergulhando-o numa espécie de “caverna”, ilusoriamente acondicionada e preenchida de paradigmas que deambulam como ídolos, quais sombras e ecos, novas e velhas tecnologias que o afastam e o impedem de se metamorfosear no ser que deveria ou estaria destinado a ser – um ser que se cumpre integralmente na sua liberdade e na verdade de si mesmo. Este é o “sujeito alienado” contemporâneo:

«Não é então, por acaso que há um teatro do absurdo, uma literatura do absurdo, e as filosofias do absurdo prosperam numa cultura na qual há teólogos a proclamar que Deus está morto. Mas o absurdo e a

³⁷ Cf. Bernard Lonergan, «The Lonergan Reader», *op. cit.*, p. 302 e p. 307.

morte têm as suas raízes numa nova negligência do sujeito, um truncamento novo, um novo *neo-imanentismo*. Em nome da fenomenologia, da autocompreensão existencial, do encontro humano, da história da salvação, há aqueles que, com ressentimento e desdém, deixam de lado as velhas questões da teoria do conhecimento, epistemologia, metafísica. (...) as velhas respostas eram defeituosas. Mas, rejeitar as perguntas (...) é recusar-se a configurar uma semântica básica (...).»³⁸

E se a crise de *Sentido* e de *Identidade* a que vimos aludindo fosse também uma crise de *semântica*, de *expressão* e conseqüentemente de impossibilidade de transferência pedagógica de sentido?

A *linguagem* é o nosso *paramento sacramental* na relação com o outro, o meio através do qual nós exprimimos o ser.³⁹ E, porventura, neste caos de diferentes línguas, nesta *Babel* de ruídos, tão aparentemente diversa, da sonhada harmonia platónica das esferas, nesta avalanche de cisões e crises identitárias, de sentido, nesta *hecatombe* de paradigmas sobrepostos a paradigmas, ecoa também já a possibilidade de uma expressão

³⁸ Cf. *Ibidem*, p. 314.

³⁹ A Linguagem é “linguagem” porque tem como horizonte o próprio mundo e configura a realidade do próprio espírito humano. Como todo o símbolo é uma forma especial de coincidência e convergência, de guardar e transmitir sentido. O símbolo é sempre constituído por uma qualquer parte material, a que está associada, para quem possui a possibilidade de leitura do mesmo, uma qualquer carga de sentido, a «carga simbólica», como nos referiu o Prof. Américo Pereira, docente de filosofia na Universidade Católica Portuguesa. Que refere ainda “que esta carga, que é essencial e substancialmente semântica, nunca é finita e um símbolo nunca se pode reduzir a algo como um sinal, que só tem um significado, sob pena de ambigüidade e de ineficácia meramente sinalética. O símbolo é, assim, algo que possui uma entidade análoga a uma carne, isto é, o símbolo é um corpo, não um cadáver, pois, se é símbolo, «está vivo», quer dizer, transporta uma reserva de sentido que pode ser apreendida por quem partilhe do mesmo sentido que veicula. Num exemplo muito simples, esta realidade viva e inesgotável do símbolo é facilmente perceptível: para o comum das pessoas, um qualquer desenho rabiscado de uma qualquer criança é nada mais do que isso; mas, para a mãe dessa criança, tal desenho simboliza todo um mundo de riqueza semântica só por ser «aquele» desenho, o da sua criança. Para os outros, é um pedaço de papel com rabiscado, para a mãe é um tesouro semântico preciosíssimo. E não há, aqui, qualquer possibilidade de partilha protocolar entre o que aquela mãe vive na presença daquele desenho com o que qualquer outra pessoa possa viver”. Ora, é precisamente neste ato e no que ele encerra que se funda toda a intuição de pertença: para o sujeito de uma qualquer experiência, isso que vive nessa mesma experiência é sempre análogo em absoluta importância – que é ontológica – ao que aquela mãe vive quando está perante o *rabisco* do filho. Assim, podemos dizer que todo a linguagem é essencial e substancialmente um símbolo, símbolo em que o absoluto de tudo se manifesta, de forma apenas apreensível para quem tenha a possibilidade semântica de ler o que nele se lhe revela. Neste sentido, podemos perceber o quanto a Pedagogia, por via da necessária experiência humana, tem de absolutamente humano, sendo que há uma anterioridade ontológica fundamental do ato pedagógico como vivido pessoalmente relativamente e também como forma protocolar educativa, que implica sempre uma posse e uma vivência partilhada precisamente dos mesmos símbolos. Cf. Américo Pereira, em referência oral, aquando de uma formação para o IGAC, realizada na Universidade Católica Portuguesa, em Lisboa, sobre a Ética nas Organizações, no dia 21 de novembro de 2014. Futuramente, todas as referências transmitidas oralmente serão citadas com a sigla RFTO.

multímuda, transversal, cosmopolita e universal. A crise identitária de sentido da Educação, da Pedagogia ou da Cultura Ocidental é também uma crise da noção do “Outro” e da noção de Natureza. Que “lugar” estaremos dispostos a fazer, que clareira abriremos na floresta das nossas conceptualizações, tecnologias, pragmatismos e utilitarismos para o que é “radicalmente-diferente”, para o “Outro”, para o que não «nós-mesmos»? A mudança de paradigma, dos ídolos, quais sombras e ecos, novas e velhas tecnologias...enfim, do paradigma educativo, só poderá operar-se mediante a abertura radical a esta estranheza que nos (des)habita sendo-nos.⁴⁰

Questão que nos parece assaz ajustada e atual, visto que o nosso presente paradigma civilizacional parece ter-nos também conduzido, não só a um impasse teórico, sistémico e prático, mas à beira de um precipício global. Um novo paradigma civilizacional clama vocativamente por um novo sujeito pedagógico para esta mesma civilização; exige e pressupõe, assim, também uma nova conceção de *Cidadania Ativa* e que deve ser ensinada, estimulada e alimentada dentro das comunidades.

Ainda em referência a Lonergan, a ciência moderna introduziu reconfigurações e uma nova abordagem da realidade, substituindo a noção de *força* pela de *teoria de campo*.⁴¹ Por via das abordagens da psiquiatria, logo desta noção de *inter-relação* entre objetos se passou à noção de inter-relações entre sujeitos e desta à noção de relações interpessoais, alargadas às ciências sociais, como verificaremos. Talvez seja então esta a hora de regressar a uma genuína relação pedagógica, onde se entrecruzam todas estas e outras dimensões, uma das formas possíveis de resolução do binómio ensino-aprendizagem, «homem-homem», «sujeito-sujeito», «mestre-discípulo», «*logos-práxis*», «teoria-vida»; relação que, à partida, rejeitaria qualquer forma de utilitarismo ou de manipulação que, e de acordo com a nossa interpretação de Martin Buber, pressuporia não uma *coisificação* da relação com o mundo ou com o “Outro” sob a fórmula *Eu-Isso*, mas sim uma relação «dialógica dialogante» *Eu-Tu*.⁴²

⁴⁰ Segundo a interpretação de Pascoaes no seu *S. Jerónimo*, é talvez na solidão aparente do deserto que se faz ouvir a voz das coisas mudas, cessa o caos e brota da terra ou do céu uma harmonia outra. “As criaturas humanas são palavras; os simples animais são apenas interrogações ou interjeições; e as árvores e os penedos, gestos murmuros murmurantes ou até mudos. Mas na interjeição ou no gesto há outra eloquência misteriosa”. Cf. Teixeira de Pascoaes, *São Jerónimo e a Trovoada*, introdução de António M. Feijó, Lisboa, Assírio & Alvim, 1992, p. 51; referência ainda a Luísa Borges, *O Lugar de Pascoaes. Epifanias da Saudade Revelada*, Porto, ed. Caixotim, 2005, p.439.

⁴¹ Cf. Bernard Lonergan, LTE, *op. cit.*, pp. 57-58.

⁴² Não é por acaso que autores de renome internacional, como Daniel Goleman e Ran Lahav, extraíram da filosofia buberiana, da sua *fenomenologia da relação*, os fundamentos para propostas de *Inteligência Emocional* e *Social*, inclusivamente adaptada às organizações.

E se na Escola está “morta” ou, pelo menos, exangue a Filosofia da Educação ou mesmo até a Filosofia, como se explica o regresso da velha «nova» Filosofia à *ágora* comunitária, sob uma forma pedagógica prática e aplicada, quer seja por via do Aconselhamento Filosófico e Mediação de Conflitos, quer seja sob a forma de Filosofia Clínica, entre outras coisas? Que novos campos de prática, reflexão e intervenção se abrem com estas velhas “novas” práticas? Que sustentáculo metodológico lhes é concomitante? Uma «Pedagogia Terapêutica do Inter-humano»?

Importa aqui ressaltar, socorrendo-nos agora da reflexão de Carlos Silva, que não se trata aqui de fazer um uso moralizante ou mercantil da prática da Filosofia, mas de fazer valer, “(...) outrossim, o carácter prático de todo o autêntico saber, e sobretudo até da sua capacidade *técnica* ou da sua mediação. Então, o que está em causa não é uma *Filosofia Aplicada*, mas uma aplicação pedagógica da Filosofia, inclusive nas repercussões conversivas, de autoconhecimento, terapia e de possível abertura à realização espiritual do humano”.⁴³ Interessa salientar que estas “novas” práticas de Filosofia relançam de forma assaz interessante a questão da urgência da tónica na relação pedagógica, pois reequacionam a noção de relações interpessoais, excepcionalmente mapeadas e desenvolvidas por Martin Buber, e que serão também assunto recorrente na nossa tese. Na perspetiva da aplicação prática de uma consultoria filosófica, tais relações deveriam ser sempre encaradas uma perspetiva intrapessoal. Noção que recupera um conceito, bastante antigo, da filosofia como a “arte de tratar”, de “cuidar”, retratada por Carlos Silva nos seguintes termos:

«Ora, consta que o filosofar era antigamente uma “arte de tratar” (cf. Pierre Hadot), um paralelo à terapêutica numa «medicina de alma» (entre estoicos e epicuristas) o que também quereria dizer *do corpo* e, melhor, do *homem todo*, em *vias sapienciais* que ainda sopesavam os efeitos como o modo de pensar, de sentir, de agir, etc., contribuem, ou não, para o equilíbrio saudável e feliz, numa espécie de *yoga*, seja das virtudes (*aretai*) ao modo estoico, seja até de indução apoteótica e de iluminação extática (tal como no platonismo teúrgico de Jâmblico e do neopitagorismo).»⁴⁴

⁴³ Cf. Carlos Silva, «Um Cuidado do Pensar – Sobre se Existe uma Filosofia (Prática) Aplicada», em Mendo Castro Henriques [coordenação] *Bernard Lonergan e a Filosofia Aplicada*, Lisboa, Universidade Católica Editora, 2014, p.172.

⁴⁴ Cf. *Ibidem*, p. 170.

Poderemos também salientar a prática bastante atual de uma *Inteligência Emocional e Social* que, decalcada de Filosofias primevas (estoicismo, taoísmo, confucionismo e etc.), perspectiva, provavelmente, mais do que todas as outras, uma *neo-reconfiguração* da noção de relações interpessoais e relações inter-geracionais⁴⁵. Com efeito, o campo aberto pela prática da Filosofia, em diversas e novas geografias, inaugura uma abordagem inteiramente inovadora.

Por outro lado, realçar o atual conceito de *neutralização* ou *redução ontológica*, que está também presente no modo como se encara atualmente, seja de forma acética, seja de forma estigmatizante, mas quase sempre de forma esmagadoramente maioritária, a diferença (física, psíquica, comportamental), a doença, o envelhecimento e até a morte; o que é sintomático da crise identitária de sentido do paradigma civilizacional que temos procurado descrever.

Parafraseando Lonergan, o *sujeito*, na contemporaneidade, é mais do que nunca um sujeito *negligenciado*, mais do que *truncado*, esquecido, mais do que esquecido incómodo, obliterado e ontologicamente neutralizado ou diminuído. Um sujeito que, contraditando este estado de coisas, guerreando contra todos os obstáculos internos e externos, se mobiliza, se exterioriza, sai de si mesmo e parte ao encontro do “Outro”... e do desconhecido de si mesmo, procurando reconhecer-se e ser reconhecido. Um sujeito que persiste na crença racional ou, porventura, usando a terminologia de Leonardo Coimbra e Teixeira de Pascoaes, insiste naquilo que é para ele o *sentimento-ideia* do ideal iluminista da Educação para todos e na crença muito objetiva do progresso e aperfeiçoamento individual voluntário, generoso e gratuito, não apenas em *intra-muros* escolares e convencionais, outrossim também fora, em todas as suas formas, faces,

⁴⁵ Na noção de geração manifestam-se as três dimensões da temporalidade: o presente, o passado e o futuro; esta noção permite-nos ainda perceber a continuidade do tempo histórico, na medida em que uma geração recebe, adequa e projeta o sentido acumulado pelas anteriores e transmite-o às gerações seguintes. “Porque é que os tempos mudam?”. No momento em que Ortega grafa esta questão, em 1929, a geração vigente é a sua, cuja fase de preparação durou até 1914, altura em que atingiu a maturidade, e cuja vigência se estende desde essa data. Esta geração descobriu novamente a filosofia motivada pelos problemas da existência, que a obrigaram a ultrapassar a situação em que a filosofia era apenas teoria do conhecimento, sobretudo, do conhecimento das ciências físico-matemáticas. Aqueles problemas da existência, para Ortega, eram, em primeiro lugar, de carácter político, cultural e pedagógico. Se cada geração é uma espécie de narrativa que retrata personagens em perpétuo *conflito ou convivência*, cada sujeito será uma espécie de biblioteca de volumes raros, no que aos referenciais de cada paradigma geracional respeita. Referência a Ortega y Gasset, *O que é a Filosofia?*, op. cit., p. 27; referência ainda ao nosso estudo, «José Ortega y Gasset e Xavier Zubiri – Historicidade Geração e Possibilidade: um estudo comparativo», em Margarida Amoedo [coordenação] *A vida como Projecto – na senda de José Ortega y Gasset*, Évora, ed. UÉvora, 2014, pp. 63-72.

situacionismos e estacionários pedagógicos: sejam *tópicos*, *atópicos* e até *utópicos* do acontecer do homem.⁴⁶

O sujeito pedagógico atual é, assim, uma espécie de filho pródigo do iluminismo, aquele que padece de todo o processo educativo iluminista na sua versão mais autoritária, e aquele que se vê agora relegado para o plano de um esquecimento prolongado e vegetativo, pela versão mais permissiva deste mesmo sistema oficial educativo, que agora se vê e revê com olhar crítico.

Apesar de tudo, este sujeito obliterado é o único que oferece as condições de um contributo para uma abordagem crítica da Filosofia da Educação. É nele e só nele que se vive e revivem todas as referências, ou melhor, “os referenciais paradigmáticos” educacionais que, de outro modo, estariam, nesta versão existencial, que não apenas escrita, para sempre perdidos.

Uma Pedagogia do Reconhecimento, do “Outro”, para o “Outro” e pelo “Outro”, sustentada pelo fenómeno da *dialogicidade* que, pela sua natureza, é abertura, *monológica* (abertura vocativa a si) e *dialógica* (abertura vocativa ao “Outro”), pretende pôr em evidência um princípio: no binómio ensino-aprendizagem, as noções de “sujeito-discípulo” e de “sujeito-mestre” necessitam forçosamente de ser repensadas, e não apenas sob a designação da categoria de relação pedagógica atual, mas que esta mesma relação pedagógica seja amplificada a todas as esferas do acontecer humano. Elas implicam toda uma reflexão, toda uma crítica da “razão pedagógica” que terá de se demorar a esclarecer, em primeiro lugar, a questão dos processos construção e desconstrução identitárias desses referenciais paradigmáticos, como um conjunto de princípios orientativos do fazer, em todas as suas formas e faces, isto é, como aquele esteio de princípios sobre os quais se funda toda a identidade pedagógica humana, edificada no mundo e para a humanidade.

Aquilo que a Filosofia, aquando do seu verter analítico sobre si mesma, manifesto e velado no âmbito pedagógico, nos ensina, é que, por mais calcinados que estes referenciais pareçam estar, há uma plasticidade original - e natural - que lhes é intrínseca. E, no entanto, *eles movem-se*, podem ser reformulados *re e concriados* pedagogicamente numa relação interpessoal e intergeracional, *refundadora* de um novo horizonte de compreensão, qual paradigma de paradigmas que, por seu lado, amplificará um horizonte

⁴⁶ Cf. Luísa Borges, *O Lugar de Pascoaes. Epifanias da Saudade Revelada*, op. cit., pp. 344-355.

de significado civilizacional. Está tudo por fazer, *vale a pena*, nada e ninguém está perdido, mas não devemos perder a noção de que todos estamos «embarcados».⁴⁷

Estes são alguns dos princípios que nortearão a nossa investigação sobre as possibilidades para a existência de uma Pedagogia do Reconhecimento e, aqui, a “[pedagogia], seria [é], por conseguinte, a arte desse desejo”.⁴⁸ A desejada mudança de paradigma, que a falência do paradigma da *Educação Iluminista* exige, dificilmente poderá ser cabal e bem-sucedida sem o contributo de um sujeito pedagógico existencial em estado natural, sem a atenção e escuta vocativa atenta da sua «história-testemunho», da sua narrativa, da experiência da sua vida e da vida da sua experiência, das suas gerações e ambições, costumes e tradições, para além de todos os aparatos formativos e conformativos da atual e exangue Educação.

Terminamos este nosso enquadramento como o iniciámos, com as palavras de Luís Bernardo, que exprimem uma opinião por nós também partilhada: “(...) chegámos a um ponto em que a Filosofia será chamada a exercer também a sua função poética, construindo conceitos primeiro, construindo mundos, a partir desses conceitos, depois (...)”.⁴⁹

Crise de *Identidade*, pois, crise de «Busca», de atribuição de «Sentido», crise de «Semântica», de «Linguagem», de «Expressão e Comunicação» ... Crise da função poética e *poiética* da Filosofia que sempre residiu na natural pedagogia, crise da função poética da Civilização Ocidental e crise na *auto-poiética* do sujeito pedagógico.

⁴⁷ Cf. Platão, *A República*, *op. cit.*, p. 500 [621c-d].

⁴⁸ Cf. *Ibidem*, *op. cit.*, p. 323 [518d].

⁴⁹ Cf. Luís Manuel Bernardo, «O Regresso da Filosofia da Educação: Novos Desafios para uma Velha Disciplina», *art. cit.*, p. 206. Excerto que entronca na perspetiva de Lonergan acerca da relação entre a inteligência (conhecimento) e o agir responsável pedagógico (reconhecimento), demonstrando a sua indissociabilidade.

2. METODOLOGIAS, OBJETIVOS E ESTRUTURA DA TESE

Em face do referido e pelo que ainda se segue, entendemos que os quadros de configuração hermenêutica para uma Pedagogia do Reconhecimento estão desatualizados. Trataremos, nesse viés, de instituir uma *hermenêutica diatópica* do sujeito pedagógico. Entendemos e aceitamos, na linha de Martin Buber, que “*toda a vida verdadeira é encontro*”⁵⁰, o que nos leva a considerar que só uma *hermenêutica diatópica*, como processo interpretativo, poderá reconhecer que não há só um lugar, mas vários. Quer isto dizer que, do ponto de vista pedagógico, este processo perspetiva uma relação diatópica, que é também intencional, mas no sentido natural e vocativo de abertura à relação pessoal. Numa pedagogia hassídica, como veremos, o discípulo, o hassidin, ao perguntar ao mestre faz com que ele procure dentro de si a resposta. O discípulo convoca também o discípulo que está dentro do mestre. A pedagogia é necessariamente uma relação, e só a instauração de uma metodologia que sustente a articulação entre estes dois eixos, correlatos, poderá verdadeiramente fazer emergir o sentido para uma verdadeira Pedagogia do Reconhecimento. Como tal, a metodologia que, segundo nós, conseguirá contemplar a nossa proposta é a lonerganiana, que, por razões articulativas, será explicada ao longo deste itinerário dissertativo.⁵¹

O «Reconhecimento» como valor ontológico, pedagógico e comunitário emerge do valor e condição inalienável do ser humano, que é a de ser «valor» validado na sua sustentabilidade idiossincrática. Ele inscreve-se no âmbito *articulativo* entre os princípios éticos e a sua atualização prática para o «Bem-comum», projetivo no sujeito, conjuntivo e realizável na comunidade e holístico na humanidade.

Conhecemos objetos e reconhecemos identidades. Pretendemos relacionar este duplo sentido numa componente *heurística*⁵² e metodológica do conhecimento,

⁵⁰ Cf. Martin Buber, *Eu e Tu*, trad. Artur Morão e Sofia Favila, Lisboa, Paulinas, p. 15. Estamos perante uma obra central na nossa tese, doravante siglada como BET.

⁵¹ Relativamente a este assunto, referência a Martin Buber, *Histórias do Rabi Nakhman*, tradução de Fany Kon e J. Guinsburg, São Paulo, Perspectiva. Como se trata de uma fonte importante e que iremos citar variadas vezes, será siglada doravante como BHR.

⁵² A heurística, na esteira de Lonergan, desenvolve-se no instante em que nos confrontamos com algo que ainda não conhecemos. É uma atitude natural de descoberta que antecede o método, que é o processo, meio ou veículo de descoberta para alcançar o que não conhecemos, é, em suma, um conjunto de procedimentos da nossa consciência que visa compreender, relacionar e articular com a realidade, relaciona-se com as intuições ou *Insights*; é um *cluster* de métodos que nos levam a caminho do conhecimento de algo novo. Cf. Mendo Henriques, *Bernard Lonergan: Uma Filosofia para o Século XXI*, São Paulo, ed. É Realizações, 2010, p. 28.

estipulando um itinerário cognitivo suportado na *intelecção*⁵³, que permite relacionarmos com as coisas e relacionar as coisas entre si, formando aquilo que vulgarmente se chamam de conceitos. Mas, e quando se trata de pessoas? Aqui, o esquema da consciência de Lonergan eleva-nos até ao “quiasma” da razão, espaço pontífice para os meandros do agir responsável, onde os juízos de valor decorrem da adequação da ação a princípios orientadores, que tomaremos como referenciais ético-pedagógicos.⁵⁴ Um dos caracteres originais, na nossa tese, reside em configurar o modo como se dá a “validação” dos seres no corpo relação (entre) e demonstrar que toda a relação é pedagógica e, como tal, deverá estar subordinada a fundamentos que promovam o «Bem-comum». Pois se, por um lado, o processo cognitivo tende para a validação das quantidades e qualidades substanciadas (conhecer), daí declinando juízos de facto, por outro, não confirma, valida ou reconhece qualidades substantivas do “Outro” (reconhecer)⁵⁵, de onde emanam os juízos de valor ético vocativo, pois as qualidades não substanciadas configuram-se e exalam do quadro de princípios éticos e ontológicos do agir humano.

Sustentados nesta hermenêutica, contempladora do interpessoal, iremos configurar processos estruturais idiossincráticos de sustentação e construção do sujeito pedagógico, necessariamente diatópico, o que nos permitirá atingir a identidade, ação e experiências pedagógicas como *concriação* recíproca e resposta vocativa, própria do ser-se continuamente pessoa.

Os processos estruturais idiossincráticos de sustentação e construção do sujeito pedagógico tornam-se, em face do referido, num dos sustentáculos da nossa tese, porque nos permitirão relacionar todas as dimensões convocadas à Pedagogia: antropológica, ontológica, sociológica, ética e política. Inscrevem-se como referenciais de sustentação

⁵³ O objetivo da *intelecção* é: “a *intelecção* ocorre quando alguém compreende e responde a uma questão suscitada por uma experiência, libertando-nos da tensão da investigação”. Não há regras para a *intelecção*. Pelo contrário: a *intelecção* é que origina as regras. Não se aprende com um método; os diversos métodos é que vão sendo construídos de acordo com a *intelecção* tida, com os seus atos específicos. A *intelecção* leva à apropriação do sujeito. Cf. *Ibidem*, p. 19.

⁵⁴ Cf. Bernard Lonergan, *Insight: A Study of Human Understanding*, London, Univ. Toronto Press, 1992, p. 57. Obra doravante siglada como LIS.

⁵⁵ Importa, a este respeito, porque exprime de forma sublime o que entendemos por reconhecimento, apresentar as correspondentes passagens: “A base da vida humana é dupla, e é una (...) o desejo de todo o ser humano de ser confirmado por pessoas como quem é, mesmo quanto a quem ele se pode tornar (...) e a capacidade inata no ser humano para confirmar o seu semelhante, deste modo (...) O crescimento mais íntimo do eu não é feito (...) na relação do ser humano consigo mesmo, mas na relação com o outro (...) na apresentação de outro e no conhecimento de que cada um se apresenta a si próprio através de outro (...) O ser humano deseja ser confirmado no seu ser por outro ser humano, e deseja estar presente no ser de outro (...) Ele anseia por um «Sim» que lhe permita ser e que só lhe pode chegar através de um outro ser humano”. Cf. Martin Buber, *The Knowledge of Man*, editado com ensaio de Maurice Friedman, London, George Allen & Unwin LTD, 1965, p. 71.

identitária e promovem a necessidade de uma hermenêutica diatópica, em vista de articular o reconhecimento do ser humano “entre” si (interioridade e exterioridade); e entre o “Eu” vocativo e o “Outro” (mesmidade e diferença). Os referenciais estruturais possibilitam as inscrições identitárias na arquitetura da consciência polimorfa do “Eu”. É a noção deste constructo identitário, que pode ser centrífugo ou centrípeto, que nos acompanhará até à concretização da nossa tese.

Por outro lado, ao instituímos este quadro estrutural, e articulado entre os autores Bernard Lonergan e Martin Buber, pretendemos demonstrar que os cânones clássicos e modernos se sustentam em paradigmas que partiram de geografias tópicas de índole gnosiológica e que foram cooptados, enquanto modelos instrumentais e instrumentalizantes, para uma aplicação pedagógica. Sendo a relação pedagógica por essência dialógica, em face da sua inter-relação, tais arquétipos incidem sempre num aspeto *mono-axial* e, com isto, fomentam centralismos metodológicos que se inscreveram como “aparelhos ortopédicos” conformadores e estranguladores do carácter ético, ôntico e ontológico da Pedagogia, delapidando assim a sua inegável abrangência.

A realidade futura da nossa tese alcançar-se-á verdadeiramente na validação da seguinte expressão: “a vida pedagógica é o modo vocativo, natural, autêntico e genuíno como o ser responde, se dá como abertura e constrói em relação recíproca no mundo com os outros”. O agir pedagógico, como atitude natural, é uma *concriação* resultante da resposta prática a um apelo vocativo e só se poderá realizar e ter «lugar-onde» onde se promova o livre constructo identitário de cada um dos seus membros.

O sujeito pedagógico, numa *Pedagogia do Reconhecimento*, é um sujeito resultante duma abertura dinâmica de mútua apropriação e *com-validação*, na sua relação com os outros, que adquire, inscreve e transfere sentido no mundo onde se constrói e cumpre. Ser é reconhecer e ser reconhecido, afirmação que guarda a profunda intuição de uma harmonia entre *logos* e *pathos*.

Tudo isto concorre para a pertinência da nossa tese e a sua concreção essencial é a promoção do deslocamento do circunstancialismo a que tem sido votado o agir pedagógico; adscrito, apenas ou quase na totalidade, a meandros institucionais, quando a sua verdade é, por essência e substância, transversal a todos os domínios da construção humana.

A Pedagogia, em face do que foi alinhavado, deve ultrapassar as fronteiras da escola e voltar a desempenhar o seu ancestral e importante papel em todas as

manifestações do acontecer do homem, em particular, e na comunidade, em geral. Se bem que seja fundamental a aquisição de competências técnicas por parte do aluno, o que assumimos sem reservas: o aluno, antes de ser aluno, é um ser humano, pessoa e acontecer concretos, que comporta em si dimensões que devem ser preservadas e potenciadas no e para o seu desenvolvimento.

Dimensões de comunicação, afetividade, inteligência emocional, espiritual e de respeito pelo constructo identitário dos sujeitos co-implicados⁵⁶, devem concorrer para uma Pedagogia do Reconhecimento que, sustentando uma *poiética* humana intergeracional, desde a infância à senioridade, melhor poderá prover as realizações e ambições que são intrínsecas ao seu trânsito.⁵⁷

Cumprida a cronologia estipulada para a nossa investigação e tessitura, com aulas, leituras e análises; organização, assistência e participação em diversos seminários e colóquios; audição e participação em conferências, entrevistas a autoridades relevantes nas diversas matérias e viagens de estudo; produção e publicação científica sobre diversos âmbitos do nosso tema⁵⁸, iremos, não obstante a convocatória a diversos outros autores de renome, centrar a nossa argumentação em torno dos dois autores que nos pareceram

⁵⁶ A reflexão sobre a promoção da valorização do aluno como sujeito pode ser encontrada em Cf. Bernardino Machado, *A reforma de instrução secundaria* (excepto), O Instituto de Coimbra, 43, Coimbra, 1896, p. 756; cf. ainda Machado, *Curso de Pedagogia*, O Instituto de Coimbra, 47, 1900, p. 83.

⁵⁷ Cf. BET, *op. cit.*, p. 57. Referência também a Ortega y Gasset quando pergunta: “Porque é que os tempos mudam?” - São mudanças nas concepções dos homens - neste caso, um «novo interesse» a que Ortega chama de «ideologia» - que significam mudanças de geração. Uma geração é a causa radical da mudança dos tempos históricos, o que acontece sempre que um conjunto de indivíduos «seletos» (uma minoria ou elite) formula ideias que podem ser retomadas pelas «massas ignorantes». Por um lado, podemos apontar alguns limites a este conceito de geração, dado o carácter marcadamente biológico da sua proveniência; por outro, podemos salientar um aristocratismo e um conservadorismo em Ortega (aliás mais acentuado em certas fases da sua vida do que noutras), no modo como pensa a relação entre as elites e as massas. Uma geração parece não ser toda a gente de uma determinada época, mas sim, apenas, a sua minoria seleta. Mas o que mais nos parece problemático, em tudo isto, é que os dois conceitos que estão em causa – o de geração e o de minoria seleta, que o autor aproxima – não se sobrepõem facilmente. Se, por um lado, a geração parece ser o conceito histórico fundamental de Ortega; por outro lado, a distinção entre minoria e massa parece cavar um fosso no interior de cada geração. O desenvolvimento desta questão é feito por Ortega, na obra intitulada *El Tema del nuestro Tiempo*, no Cap. I: aí defende que uma geração é uma variedade humana, no sentido que os naturalistas dão a este termo; assim, mais importante do que as diferenças entre as gerações, são as diferenças no interior de uma mesma geração, entre os indivíduos seletos e os vulgares. Verificamos, deste modo, que a pedagogia tem responsabilidades naquilo a que chamamos de *progenição geracional*, que é um dos pontos da nossa tessitura. Cf. Ortega y Gasset, «El Tema de nuestro tiempo», em *Obras Completas*, Vol. III, Madrid, Revista de Occidente, 1962, p. 199; ainda a este respeito, vide também o nosso estudo «José Ortega y Gasset e Xavier Zubiri – Historicidade Geração e Possibilidade: um estudo comparativo», em Margarida Amoedo [coordenação] *A vida como Projecto – na senda de José Ortega y Gasset*, Évora, ed. UÉvora, 2014, pp. 63-72, para o qual remetemos.

⁵⁸ Publicámos estudos sobre diversos autores referidos nesta dissertação: Martin Buber, Bernard Lonergan e Ortega y Gasset, cujos respetivos verbetes já foram, serão identificados e usados ao longo da tese.

fundamentais para a concretização da nossa empresa: Martin Buber⁵⁹ e Bernard Lonergan⁶⁰.

Dividida em duas partes, a primeira de génese mais teórico-analítica e a segunda de génese mais demonstrativa, a nossa tese pretende, sustentada num levantamento atual do estado da arte⁶¹, esgrimir *argumentário* no intuito de tentar fazer cumprir os seguintes objetivos:

⁵⁹ Em especial nas obras sigladas: BDD, BET, BRH, BSC, não descurando o diálogo com outras obras, comentadores e biógrafos.

⁶⁰ Bernard Lonergan, nas suas obras *Insight: Um Estudo do Conhecimento Humano* e *Método em Teologia*, mostra-nos que embora a prática pedagógica nos remeta, em alguns casos, para questões de tipo ético, outras disciplinas são convocadas. As questões éticas assentam numa antropologia e vice-versa. Estas duas dimensões acarretam uma escolha de categorias ontológicas. Se acrescentarmos à dimensão ética o contexto social, cultural e histórico em que esta se insere, encontramos a dimensão da Pedagogia. Se considerarmos que esta reflexão exige expressão linguística, introduzimos a reflexão filosófica sobre a linguagem. Justifica-se, nesta medida, a necessária aceitação da interdisciplinaridade, intentada a realizar na nossa tese. Por outro lado, Lonergan aprofunda ainda mais as questões de índole pedagógica no seu livro *Tópicos para a Educação*, no qual nos dá o parecer da diferença que há entre uma interpretação do real a partir da intersubjetividade e uma interpretação a partir da significação do desenvolvimento concetual e proposicional. Uma parte do nosso conhecer e da nossa vida do dia-a-dia encontra-se ao nível intersubjetivo, sendo verdade que o sentimento que temos com diferentes pessoas determina a forma como nos relacionamos com elas, numa contínua ação pedagógica (comunicamos, dialogamos e matizamos afetos).

⁶¹ Compilámos, da nossa análise ao estado da arte, alguns pontos diferenciadores que nos parecem pertinentes aqui articular e apresentar: em ASCD (2013). «The Human Factor», em *Educational Leadership*, ed. April, argumenta-se em torno do «fator humano» encarado como fator vital para melhorar a escola. O pressuposto é o de que se podem desenvolver melhor e mais duradouras reformas e práticas educativas através de um diálogo amplo e aberto que inclua estudantes, professores e membros da comunidade. Salientam-se algumas diferenças, que consideramos relevantes, entre debate e diálogo com o propósito de salientar o diálogo como estratégia efetiva de criação de consenso e sentido de comunidade. Não podemos deixar de referir que não se encontra aqui clarificada a diferença entre diálogo e dialógico. Nem só o “diálogo” é dialógico, mas todo o existir humano genuíno o é. A nossa tese sustenta um itinerário antropológico, ontológico e ético de constituição do ser humano e uma transversalidade pedagógica, que não se limita à escola, mas sim a todo o processo do fazer humano. Se é certo que o diálogo se nos configura como importante, o nosso enfoque adscreeve-se naquilo que o sustenta: os seus princípios, razões e processos de sustentação; em Wildemeersch (2013), «Transitions in a life-world: Looking backward and forward after forty-five years of social pedagogical», em *research and teaching in Leuven, EPAA*, 21 (38), Valoriza-se e confere-se centralidade ao que designa por «paradoxo da pedagogia» entendido como o paradoxo da emancipação: convenção *vs* convicção. Retoma os fundamentos kantianos e promove a liberdade sob o jugo do constrangimento. Tal paradoxo é proposto na qualidade de vetor de uma pedagogia social e cultural que consiste, no essencial, na articulação de aspetos centrais que são: o sentido de comunidade, a solidariedade e sentido crítico. Não obstante algumas concomitâncias com Wildemeersch, defendemos que a pedagogia, tal como o homem, não é só social, mas também é social, uma vez que comporta dimensões de índole meta-social que são, por sua vez, aplicadas num *topos* como desempenho social. Por outro lado, o autor aplica um quadro estático a uma dimensão volátil, apesar de dar alguma ênfase a essa mesma volatilidade social. Não obsta a que possamos referir algumas semelhanças no seu itinerário valorativo da ação, ressaltando, no entanto, que o autor não faz qualquer tipo de separação entre aspetos cognitivos e aspetos substantivos. Como tal, não configura a realidade como diatópica, mas sequencialmente tópica; em Juárez & Chacon (2013). «Community strategies that replace marketing in the relationship between continuing education organizations and the community», em *Educational Research*, centra-se no valor da comunidade e dos programas comunitários: mais especificamente, uma comunidade de praxis, uma comunidade de trabalho e uma comunidade de aprendizagem. O argumento central assenta numa associação entre a educação e o uso de estratégias comunitárias para promover serviços educacionais. Que, após apurada leitura, registamos com interesse a tentativa de mudança de paradigma, mas que não

OBJETIVOS GERAIS

- A.** Através de uma análise aos fundamentos, processos, amplitudes, relações e finalidades, sujeitos e objetos da pedagogia, situar travejamentos que possibilitem a futura instauração e desenvolvimento de uma Pedagogia do Reconhecimento. Para tal, será necessário, em primeiro lugar, a *desaxialização* do “Eu” tópico do sujeito pedagógico e instaurá-lo numa configuração de sentido diatópico, com vista a dar-lhe uma ênfase dialógica; em segundo lugar, *axializar* a Pedagogia em referenciais diatópicos para percebermos que o conhecimento é tópico e, cada vez mais, convencionalizado, e o reconhecimento é natural e diatópico;
- B.** instituir uma *hermenêutica diatópica* para a Pedagogia, que, na sua componente metodológica, será sustentada na filosofia de Bernard Lonergan e, na sua componente “onto antropológica”, na de Martin Buber, porque se nos configura como a mais transversal para analisar, acompanhar e co-construir estruturas afetas ao sujeito pedagógico. Pretendemos, deste modo, “derrubar” os clássicos aspetos fronteiriços entre o “Eu” e o “Outro”, nos diversos campos disciplinares; e correlacionar, ampliar e sustentar fundamentos de inter-relação entre sujeitos e comunidade. Pois, é nossa convicção que uma Pedagogia assim entendida estará alocada ao sentido de “transferência”, capacitação identitária e *progenição* geracional dentro de uma comunidade de pertença, e a Educação, ao sentido de transmissão de conhecimentos, métodos e técnicas de ensino-aprendizagem;

restringe o nosso itinerário reflexivo, que é a Pedagogia como condição ontológica e o seu situacionismo contextual, não só em comunidade, mas como atitude natural e concomitante a todas as produções humanas portadoras de sentido. Preocupa-nos a Pedagogia como entreposto de comunicação inter-geracional: numa latitude que respeita a transmissão, preservação e sustentação identitárias. Constatamos que a nossa atualidade sugere que o desenvolvimento de comunidades é uma tendência crescente e popular na medida em que encoraja dinâmicas colaborativas de reflexão-ação, conhecimento acerca das práticas e não só promove como potencia a construção de experiências sócio históricas por parte dos seus membros. Em termos gerais, promove a inclusão de comunidades de aprendizagem no seio das quais se experimentam ideias novas, se reflete nos resultados e se *concria* no próprio reconhecimento. A aprendizagem constrói-se no ser do homem e não se restringe à aquisição de competências sociais. Aprender através da prática, através do sentido dos valores que nos habitam, através da comunidade e através da identidade. Fonte de todo o elenco: base de dados mundial ESBCO, disponível em: <http://search.ebscohost.com/>, visualizado em 12\12\2012, pelas 20:00, e em 05\08\2014, pelas 18:00.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- A. Configurar e contextualizar expressões e conceitos como unidades de compreensão para uma *Pedagogia do Reconhecimento* (*concriação, diatopia, isotimia, paridade, con-existência, invidência, co-implicação e progenição geracional*);
- B. efetuar uma fundamentação teórico-demonstrativa da Pedagogia como condição ontológica e essencial de *concriação* e ação vocativa inseridas num *topos* comunitário. Pois, ao situarmos a Pedagogia como condição ontológica, entendemos que estas asseverações se concretizam verdadeiramente em “estaminais identitários”, no sentido e no sentimento, de pertença a uma comunidade. A ação e experiência pedagógica são um correlato entre o pedagogo e o “ascendente”, são um di-verso. A Pedagogia não se deve *axializar* e fomentar em referenciais tópicos, mas sim na relação diatópica, que declina num reconhecimento sustentado e num preenchimento substantivo recíproco: mútua validação ontológica, fomentadora da apropriação identitária de cada vivente humano.
- C. alcançar e analisar os processos estruturais idiossincráticos de sustentação do sujeito pedagógico (constructo identitário individual, grupal e civilizacional), do modo como o “ser aí” se faz (se constrói e realiza). Determinar aspetos estruturais para uma *Pedagogia do Reconhecimento* que seja validadora da dignidade humana, adscrita e inscrita em princípios e valores que orientam a vida para o «Bem-comum» - através do modo como o ser se dá em relação de reciprocidade;
- D. sedimentar o ato pedagógico como instrumento preservador da construção do meta-espaco cultural. O papel da Pedagogia, como “progenitora” geracional, comporta, transmite, produz e fomenta cultura;
- E. e, finalmente, tentar levar o supra-indicado a concorrer para um esquema da consciência demonstrativo das diversas geografias de processos e competências: éticas e morais, cognitivas e estruturais, emocionais e relacionais.



PARTE I

ATÉ AO RECONHECIMENTO

1. NOTAS PREAMBULARES PARA UMA PEDAGOGIA DO RECONHECIMENTO

Quanto mais abrangente for a abordagem a uma Filosofia da Educação, tanto mais próxima estará a sua reflexão daquilo que é a própria Pedagogia em ato, não apenas num sentido abstrato, que nesta “*trans-disciplina*” não é simplesmente possível, mas de um ponto de vista epistemológico, pois a Pedagogia não é algo meramente abstrato mas algo concreto, histórico, cultural e intrínseco ao acontecer do homem.

A vida pedagógica e os seus saberes e sabores próprios entroncam na nossa seguinte expressão: a vida pedagógica é o modo natural como o ser responde, se dá e constrói em relação recíproca *no mundo com os outros*. Neste sentido, o agir pedagógico, como atitude natural - vital, no seu sentido biográfico e teleológico, e não meramente biológico -, é *concriador* e para se realizar de forma plena na sua resposta vocativa, só poderá ter “lugar-onde”, porquanto promova livremente o constructo identitário que sustenta o ente no seu viver humano; que é fundamento essencial para uma realização de sentido adequado ao indivíduo: por via de uma *Pedagogia do Reconhecimento*.⁶²

⁶² Cf. BET, *op.cit.*, p. 59; referência ainda ao nosso estudo sobre Martin Buber «Da Clausura à Libertação: o estar-todo-aí presente como Resposta a um Apelo», em Mendo Castro Henriques [coordenação] *Bernard Lonergan e a Filosofia Aplicada*, Lisboa, Universidade Católica Editora, 2014, pp. 85-94. Nesse estudo, apresentamos a filosofia de Buber como uma proposta de vínculo à vida, vivida de forma responsável e articulada entre reflexão e ação, práxis e logos; referência também a Giambatista Vico na sua noção de «*força vital de uma humanidade que se cria a si mesma*»; citado por Isaiah Berlin no seu *Poder das Ideias*, trad. de Miguel Serras Pereira, Lisboa, Relógio d'Água, 2006, p. 81.

2. QUE FUNDAMENTOS, PROCESSOS E AMPLITUDES SUSTENTAM O AGIR PEDAGÓGICO?

As respostas a estas e outras questões são-nos dadas pelo próprio exercício filosófico, campo reflexivo que assume a Pedagogia como tema seu. Assim, para cada Pedagogia em ato, haverá sempre a definição própria do que seja uma Pedagogia, isto é, a sua Pedagogia, e sustentada numa articulação entre logos e práxis.

Na prática, isto é, no seu âmbito real, uma Pedagogia não é dissociável do trabalho reflexivo que foi operado acerca do tema e do assunto «pedagogia». Não obsta a que, uma Filosofia da Educação, não possa e deva ter em consideração o que o campo interdisciplinar convoca acerca do mesmo enfoque, na totalidade do seu agir, que não um agir que se possa reduzir a um campo restrito de considerações. Deste modo, a Filosofia da Educação pode e deve considerar a Pedagogia sob todos os seus pontos de vista possíveis, procurando compreender o que deve ser considerado relevante rever, pensar, ponderar e criticar, no que respeita à sua mesma essência e substância, como a verdadeira “interdisciplina” por excelência.

Assim, e se bem que este nosso itinerário seja necessariamente uma reflexão, o mais sustentada possível, como é desejável, acerca da Pedagogia, do sujeito, da experiência, do sentido e do concreto do ato pedagógico em todas as suas dimensões, sobre a sua génese e “pró génese”, e sobre as suas múltiplas realidades, não podemos pensar a Pedagogia de um ponto de vista meramente conceptual, nocional ou narrativo, ou até ritualístico, mas temos de pensar, outrossim, a sua realidade vital: antropológica, ontológica, ética, sociológica e dialógica profundas, *oculadas* por uma *fenomenologia da relação*⁶³, um “entre”; e temos igualmente de encará-la como configuradora de um profundo sentido aportado ao agir humano, isto é, que tem a sua origem mais ancilar na ontologia própria e pessoal de cada ser humano na sua relação pedagógica, numa incontável dinâmica de transcendência desta mesma pessoalidade isolada, como forma de inter-relação humana e as suas “di-versas”, que não distintas, realidades profundas.⁶⁴

⁶³ Cf. Aquiles Zuben, Prefácio à tradução Brasileira de *Eu e Tu*, São Paulo, Centauro, 2001, p. *xlv*.

⁶⁴ Referência ainda à nossa investigação na UCD, com os professores John McNerney e Brendan Purcell, aquando do nosso périplo investigativo sobre Bernard Lonergan e Martin Buber, no intuito de desenvolvermos e esclarecermos alguns pontos da nossa tese. Em seguimento, parafraseamos aqui o sentido do diálogo, entre nós e o Padre Purcell: explicou-nos, Purcell, a noção de transcendência do sujeito em Martin Buber, referindo que a chave para a transcendência é o “compromisso”, ou seja, a obrigação que nos “autoimpomos de respeitar os valores e sermos responsáveis” pelo seu cumprimento na vida pessoal. É um ato de consciência livremente assumido, “e que o façamos sem que ninguém nos possa exigir que o

É este sentido antropológico, ontológico, ôntico e ético destas relações, e da Pedagogia com os seus sujeitos e objetos, que a Filosofia da Educação deve compreender, se quisermos que a Pedagogia possa ser pensada e, eventualmente, avaliada, julgada e decidida como intimamente ligada ao acontecer humano, mais, ao seu profundo enraizamento no ato mais ancilar e natural do ser-se dignamente humano.

Assim, ao desdenharmos estas asseverações, e não prosseguirmos num sentido mais abrangente, colocamos também em causa as fundações identitárias de cada um de nós, na cismática relação entre o constrangimento e a liberdade, como possível centro promotor de equilíbrio de todas as oposições, como refere Buber.⁶⁵ Quer isto dizer, que a um sentido pedagógico exangue corresponderá sempre uma Pedagogia exangue, mas também um sentido de cultura, humanidade, comunidade, geração e relação dialógica semelhantemente exangues, isto é, a uma vida, no seu sentido mais profundo, exangue.⁶⁶

A fragilidade hodierna da Pedagogia, por ter sido execrada da sua componente antropológica, ontológica e relacional, não a deve levar a pensar que a ampliação humana, Cultura e sentido que cria sejam exangues. A Cultura é sempre expressão, no seu máximo real, do sentido da mesma humanidade que nela se consubstancia materialmente, é uma prova insofismável da mesma grandeza de poder da humanidade e da civilização por essa humanidade professada.⁶⁷

façamos. É um tema nosso com a nossa própria consciência. É um ato transcendente. E onde há sentido de transcendência, o homem encontra-se com o fundamento do universo, do qual é parte fundamental”, como refere Buber, diz-nos: “cada um viverá, ao mesmo tempo em si mesmo e em todos”. Cf. Brendan Purcell, RFTO, na University College Dublin em 28\11\2014.

⁶⁵ Cf. BET, *op. cit.*, p. 62.

⁶⁶ Cf. LTE, *op. cit.*, p.24.

⁶⁷ Verifica-se já latente, neste enquadramento, a noção que sustentaremos em relação ao conceito de Cultura como *co-afeta* à noção de Pedagogia. Poderemos inferir que a crise pedagógica cultural seria, do mesmo modo que a entendia Ortega, uma crise de fundamentos, isto é, de falta de sentido, só resolvida pela correlação «Cultura-Pedagogia», vivendo em função de uma finalidade; “mantendo o nível” para atingir a fundamentação e o esclarecimento absoluto; ideal que, a não ser mantido presente, faz emergir a crise. Ortega define Cultura como o sistema de ideias vivas de cada época, segundo as quais o Homem apoia a sua existência e orienta a sua vida. Estas ideias são as convicções de cada um sobre o que é o Mundo e sobre a hierarquia de valores atribuídos às coisas e às ações. São estas convicções, estes valores, que sustentam a nossa vida e não a visão tida pela ciência que se apoia na biologia dos corpos orgânicos. A biologia, nesta aceção, é apenas uma ocupação a que alguns homens dedicam a sua “vida”. Isto é, não é a biologia que lhes confere vida, a vida destes homens é que os levou à biologia, as suas convicções e as suas ideias é que lhes conferiram o caráter de investigador, de descobrir como funciona o nosso organismo e dos demais seres. Assim, é através da Cultura e da sua Pedagogia que se desenvolve a nossa ocupação vital, aquilo que temos de fazer de forma a nos sustentarmos no Universo. Desta forma, a vida não é definida do ponto de vista biológico, mas do ponto de vista biográfico, isto é, pelo conjunto do que somos e do que fazemos, não só uma realidade radical, mas também sistemática, é a vida vivendo-se: “Viver é, por certo, tratar com o mundo, dirigir-se a ele, atuar nele, ocupar-se dele”, salvando a circunstância, dando-lhe significado, criando sentido e elevando-o pedagogicamente, como cultura, a um nível superior, como referiu Ortega. Cf. Ortega y Gasset «Ensayos filosóficos (biología y Pedagogía), em *Obras Completas*, 1ª

Nesta designada *materialidade da cultura*, que não apenas física, outrossim este dispor conformador de matéria, incarna a grandeza do espírito dos que a criaram através da sua primeva relação com o «cosmos», pelo que tem tanta força quanto força têm os seus humanos criadores. Esta força, não obstante frágil, não é fraca e a sobrevivência da cultura e da humanidade que a cria, e é por ela *concriada*, é outra prova, igualmente insofismável, da mesma grandeza de poder da humanidade até aos dias de hoje.

O agir pedagógico, sendo relativo ao que de mais importante o ser humano é e possui, dizendo respeito a si próprio como sentido primevo e como sentido último, assume então esta fragilidade, mas assume-a a partir da força extrema que a humanidade põe em ato quando precisamente está em causa a sua realidade, o seu sentido ou, noutros termos, o «seu mesmo ser», o «seu mesmo ato», única realidade que possui e único «Bem» que é.

Assim sendo, a Pedagogia é algo de extremamente poderoso e *possibilitante*, pois diz sempre respeito ao que de mais importante o ser humano tem, que o ser humano é. As forças que mobiliza e convoca são sempre forças que procedem do binómio ontológico mais importante, quer ao nível da mesma humanidade, quer ao nível ontológico geral, universal: o binómio «ser-nada».

A história da Pedagogia, universalmente entendida, perspetivada e ponderada, corresponde, assim, à história da luta de afirmação da humanidade e de cada um de seus constituintes indivíduos, contra o vazio de sentido e em busca de uma possível plenitude de significado, sem a qual esta mesma humanidade, nas palavras de Fernando Pessoa, não passa de um “cadáver adiado que procria”⁶⁸ outros «cadáveres adiados», dizemos nós. Esta busca varia não apenas com as grandes unidades de tempo, espaço, cultura, mas com cada ser humano, pois nada de mais pessoal existe do que a sua relação com a sua mesma possibilidade de sentido próprio.

Nada mais faz ou pode fazer qualquer sentido se esta questão do sentido próprio não for resolvida, mesmo que negativamente. Isto faz da Pedagogia uma fenomenalidade e um fenómeno, uma realidade de proporções imensas e, talvez, humanamente inabarcáveis e humanamente incontroláveis, tal como o drama, e eventual tragédia, da aventura humana em busca de si própria como eventual unidade de sentido. Nesta aceção, na Pedagogia incarna a verdadeira história dramática e eventualmente trágica da mesma

ed. Tomo II, Madrid, Revista do Occidente, 1946, p. 278. Vide também, a este respeito, o nosso estudo, *A Pedagogia Orteguiana*, Lisboa, Bubok Publishing S.L., 2012, pp. 57-65.

⁶⁸ Cf. Fernando Pessoa, *Obra Poética*, ed. M.^a Aliete Galhos, Rio de Janeiro, ed. Aguilar, 1972, p. 289.

humanidade que a comporta e realiza, no que ao de essencial lhe diz respeito. A historicidade da Pedagogia é, então, a mesma aguda e agónica história da humanidade no seu mesmo trilhar, numa permanência liminar entre poder «ser» e poder «não ser» absolutamente.⁶⁹

E, de novo, se chama a atenção para o imenso poder da atitude pedagógica, que aqui está em causa, e para as consequências concretas que este poder pode exercer na humanidade.

Se cada pessoa humana é uma ontologia própria e insubstituível como tal, faz dela parte integrante e inalienável a relação pedagógica. Reflexão que infere necessariamente que este mesmo ser se distingue por viver numa relação pedagógica constituinte e gregária (fenomenalização de comunidade) da qual é construtor e também necessária construção, *concriante e concriado*.

Alienar o humano da sua relação com outros seres e com o seu *ethos* é neutralizar fundamentos e, conseqüentemente, possibilidades constituintes e horizontes de realização da sua essência e substância. Foi esta dupla função, «construtor» e «construído», «obreiro e obra», *concriante e concriado*, que desde sempre permitiu a existência de agregados humanos, tendencialmente comunitários. É nesta relação pedagógica que entendemos que se jogam o sentido e destino da humanidade, pois que é uma relação ativa, e sempre atual, entre o absoluto do *poder vir a ser* do humano, a sua realização *concreta em ato*, usando a terminologia de Louis Lavelle, e a mesma humanidade de que faz necessária e universalmente parte.⁷⁰

Ao ser entendida como relação pedagógica, a pessoa encontra também no seu acontecer autónomo e afetivo uma possibilidade de realização mais perfeita, pois não se pode perceber a relação pedagógica sem atender à questão da autonomia e da afetividade, valores subsidiários que possibilitam a *concriação* e a prática da resposta vocativa, ação que permite que cada um seja propriamente único e propriamente livre, pois, mais que um agregado de seres humanos, somos também responsáveis pela humanidade da qual fazemos parte. A pessoa é resposta vocativa à vida que nela vive, é vínculo inter e intrapessoal, é atualização, síntese e significação humanas, direção, *horizonte de compreensão* e sentido possível.

⁶⁹ Cf. feita ao nosso estudo «José Ortega y Gasset e Xavier Zubiri – Historicidade Geração e Possibilidade: um estudo comparativo», art. cit., pp. 63-72, e para o qual remetemos.

⁷⁰ Cf. Louis Lavelle, «Traité des Valeurs», em *Vol. I*, Paris, ed. PUF, p. 150.

No entanto, e pondo de lado o esgrimir de argumentos acerca da origem material do ser humano, que emergem de dados arqueológicos ambíguos, sujeitos a interpretações díspares, marcados por paradigmas e hermenêuticas minadas de pressupostos *a-científicos*, quando não mesmo até *anti-científicos*, e inscritas no modal epistemológico, a Pedagogia parece ser tão antiga como a mesma humanidade indiscutivelmente humana. Assim, o fenómeno sobre o qual a, comparativamente recente, Filosofia da Educação se vai debruçar, isto é, a Pedagogia, é algo tão antigo quanto a própria humanidade, o que, de forma incontornável, a torna sempre atual, em vista do que “contrabandeia” pelos tempos: sentido, significâncias, contextos, processos, constructos identitários e noções várias de um ser «humano-resposta-vocativa-natural», não descaracterizado, não *obliterado* e não *truncado*.⁷¹

Mas que ser humano? Que resposta?

⁷¹Cf. Bernard Lonergan, «*The Lonergan Reader*», em Elizabeth A. Morelli, Mark D. Morelli [coordenação] *Lonergan Studies, op. cit.*, Toronto, p. 302.

3. PORQUÊ MARTIN BUBER? A RESPOSTA À VIDA COMEÇA PELA PRESENÇA

A resposta começa com um vínculo, resultante do apelo vocativo, à vida, a vivida de forma responsável⁷² e articulada entre reflexão e ação, práxis e logos. É neste vínculo vivo que a experiência existencial, do vivente, aquele que está vinculado à vida, nos é dada como presença ao mundo e que desvela a própria produção reflexiva pedagógica. Temos pois, que a fonte do pensamento humano, para Buber, deve ser «a vida», sendo esta, a vida, a manifestação concreta da convicção de quem a vive. Esta é uma notável e nostálgica procura da recriação do humano. Não se entenda isto, e assim se mal-entenda, apenas como a recriação do homem, mas sim a recriação e estímulo do que intimamente habita no homem, a sua humanidade, a verdadeira vida e, dentro desta, a condição dialógica que lhe é concomitante, o encontro. Defendemos, pois, aqui, uma arquipassibilidade e possibilidade *concriativa* que se espalda em diversas consignações de índole ôntico-ontológicas e necessariamente pedagógicas. “*Toda a vida verdadeira é encontro*”, é um “Outro” que nos “aparece”, um “tornar-se par” que se doa e (con)cria nesse processo de aparecimento que a vida nos oferta.⁷³

É recalcitrante e difícil atingir a compreensão, por mínima que seja, deste pensador *hassídico*, Martin Buber, que agora nos ocupa, o que nos poderá fazer parecer demasiadamente rebarbativos na sua análise, risco devidamente assumido, quando decidimos fazer orbitar em torno da sua filosofia dialógica uma grande parte do nosso argumentário. Buber é um daqueles pensadores que conversa, comercia connosco, e que promove uma convergência, um diálogo, um «encontro». Temos pois, que viver, conversar ou, como muitos preferem, dialogar, no sentido buberiano, é e sempre será relação. A filosofia de Buber é uma filosofia da relação e toda a relação, pelo sentido profundo que comporta, é uma relação pedagógica.

⁷² Entenda-se aqui responsabilidade na linha de Bernard Lonergan. A consciência responsável é aquela que dá uma resposta genuína às coisas como elas são, em face da verdade judiciada delas mesmas. Para Buber seria o dar resposta à vida, posto que tudo está na vida. Referência ainda a Hannah Arendt que de alguma forma balizou também esta reflexão. Trata-se do final de um ensaio intitulado “A crise na Educação” e no qual refere: “A educação é assim o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos e dos jovens. A educação é também o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para ao invés, as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum.” Cf. Hannah Arendt, «The Crisis in Education», em *Parisian Review*, 25, 1957, pp. 493-513.

⁷³ Cf. ao nosso estudo, «Da Clausura à Libertação: o estar-todo-aí presente como Resposta a um Apelo», *art. cit.*, pp. 85-94.

É só na relação entre viventes que se vivem e são vocativamente interpelados, que acusam, respondem e se apresentam, vivendo, à própria vida onde se encontram, que poderia nascer uma filosofia do «viver-se a si mesmo na vida»⁷⁴, uma filosofia de vida dialógica. Há uma certa concomitância entre diálogo e sentimento de pertença a uma humanidade que emana desse momento de presença essencial (*parousia*) face à vida. Carece-nos, pois, dizer que a filosofia de Buber exala, através do diálogo, esse íntimo e puro amor, como um fundamento que se espalha na relação de reciprocidade⁷⁵ entre consciências que não cessam dialogicamente, que se abrem e se doam na relação. A filosofia de Buber é uma filosofia de e para a vida. Mas o que é isto de filosofia de e para a vida?

Para Buber seria esse íntimo dar-se em relação à vida e procurar na própria vida a razão dessa relação, procurar o “Tu” que se vincula a cada um de nós e o “TU” Irredutível (Deus) que se veicula em todos e que a todos vincula. É um íntimo vincular-se na vida e para a vida humana. Sendo esta, a vida vivida: a origem, do modo autêntico e genuíno como o ser responde, se dá e se recebe em sentimento puro numa relação de reciprocidade: o reconhecimento. Em suma, em resposta ao vocativo “Tu, estás aí?”, aquele que se vive responde: “Sou-todo-eu que estou aqui presente!”

O pensamento buberiano é de uma inegável atualidade para o contexto cultural e pedagógico em que vivemos, arriscamos até a dizer de uma inegável futuridade cultural e pedagógica, em vista daquilo que faz ressoar numa época contaminada pelo esquecimento fragmentador do que é mais intrínseco ao homem: a sua própria condição humana de ser. Tanto a obra como a vida de Buber são fundamentais para qualquer análise e abordagem de índole antropológica e pedagógica. No pensamento buberiano acontece a singularidade da harmonia dos paradoxos em paixão de pensamento. Buber, sempre pedagógico, para lá de poético é autopoietico, pois revela e alude a um caminho de reciprocidade numa construção constante de si mesmo e de um mundo melhor. Construir um mundo melhor é construirmo-nos com afetividade no mundo, tendo como fundamento esse amor ao inter-

⁷⁴ Atente-se o facto de Martin Buber ter sido aluno de Wilhelm Dilthey, expoente do Vitalismo Histórico, o que infere a sua forte influência na filosofia buberiana. Cf. ainda ao nosso estudo «Da Clausura à Libertação: o estar-todo-aí presente como Resposta a um Apelo», *art. cit.*, pp. 85-94.

⁷⁵ Reciprocidade é a marca definitiva da atualização do fenómeno da relação onde o “entre” é, em consonância, considerado como a categoria ontológica que torna possível a aceitação e/ou confirmação dos polos envolvidos no evento da relação. Cf. *Idem, Ibidem, art. cit.*, pp. 85-94.

humano, como nos relata Aquiles Zuben, tradutor brasileiro de Buber: “(...) um pensador sem paradoxo é como um amante sem paixão, um sujeito medíocre”.⁷⁶

Depondo a parte poética que, não obstante apelativa e fecunda, não subsume totalmente o nível necessário de conceptualização que aqui se pretende introduzir, com vista à explanação deste pouco conhecido autor – pelo menos no que concerne ao nosso país -, iremos adentrar por um itinerário genésicamente filosófico com vista a explicitar a temática específica epigrafada no título deste ponto. Paradoxalmente, a temática, ao ser específica, abrange a totalidade do pensamento de Buber: a resposta à vida, dada pelo “Eu” vocativo, começa pela presença.

Estar na dinâmica do encontro, à qual poderíamos igualmente chamar de dinâmica da relação, do diálogo, da presença, da comunidade, pois estar presente em relação recíproca é fazer comunidade genuína, ou seja, é fazer e ter reconhecimento de uma dinâmica de vida digna, o que nos obriga a que, nesta primeira fase, se elucide bem aquilo que Buber entende realmente por «vida». A significância de vida, já antes aludida de forma mais poética, é, agora decalcada de modo mais objetivo, também consciência emocional, e é nestes meandros que o ente humano pode estar enclausurado ou atingir a sua libertação enquanto homem, pessoa ou sujeito-pedagógico. Para uma análise lúcida da consciência emocional, é importante situar que, quando falamos de realidade, falamos de algo que «está aí» presente, aí em relação, em justaposição recíproca. Não queremos deixar de alertar que o homem, ao invés, no ato de intuição, pode ser igualmente subjugado pelo ato de intuir, sem que com isso consiga atingir a verdadeira realidade do objeto ou da coisa intuída que se coloca aquém no momento da presença, no momento da intuição.

Buber, neste sentido, dá primazia a uma atitude vocativa, pré-cognitiva e pré-reflexiva, existente entre o homem e o ente aquando da relação dialógica: “o movimento básico”. Exposto por Martin Buber nos seguintes termos:

«Chamo movimento básico a uma ação essencial do homem, em torno do qual se constrói uma atitude essencial. (Pode-se compreendê-la como uma ação “interior”, mas ele não está presente se esta presença não se fizer sentir até na tensão dos músculos oculares e no calcar do pé no chão.) Isto não é pensado de uma forma temporal, como se a

⁷⁶ Cf. Newton Aquiles Von Zuben, Prefácio à tradução brasileira de *Eu e Tu*, São Paulo, Centauro, 2001, p. xlv.

ação singular precedesse a atitude permanente; esta última encontra a sua verdade muito mais no fato de que o movimento básico volta sempre a se realizar, sem premeditação, mas também sem rotina.»⁷⁷

Contrapondo, a consciência deferida pelo idealismo é monádica, que não monológica, pois somente existe ela e os seus conteúdos, que mais não são do que manifestações diversas dela mesma. Esta, a consciência monádica, não refere o que se vê, mas os conteúdos do que a consciência vê. O ser, ao invés de estático, tem que ser extático, ser-se em êxtase, «sair-se» e «estar-aí-presente» como resposta ao apelo vocativo com que a vida nos interpela. Este êxtase, de que falamos, significa não apenas um extrair-se de si e elevar as possibilidades na vida que há em si, mas, de forma recíproca, um extrair-se a si na vida, dirigindo-se para ela, encontrando-se a si mesmo nela. Aqui, nesta dimensão dialógica, existir é existir “com”, e existir “com” realiza-se e ganha sentido numa comunidade, que é o corpo dialógico da relação.

A filosofia de Buber acusa a vida e informa-nos que esta apela vocativamente à relação (dia-logos). Quer isto dizer que, partindo de dentro, da compreensão e sentir de si mesma, a vida, através de cada vivente, integra-se nela mesma, no sentido pessoal do termo, tendo como sustento este «estar-todo-aí presente à vida» e às suas condições.

A condição humana é condição porque é vital, pois é o modo como a vida se manifesta e se disponibiliza enquanto vida. Para tal, é preciso «estar-aí-presente» como resposta a um vocativo, isto é, na linha de Lonergan, através de uma promoção do diálogo como abertura do vivente à vida em que este se vive, se cumpre e realiza em condição dialógica de existência. A consciência dialógica, aquela que não está encerrada em si mesma, encontra-se aberta a esta autêntica e dinâmica relação entre o “Eu” vocativo e as *suas circunstâncias*, o “Eu” que, em prática vocativa, se dá e se reconhece na sua própria vida.

O pensamento buberiano, no sentido antropológico, é transversal, intuitivo e subtil, todavia é circulatório, um pouco à imagem do método cervantino patente na escrita orteguiana, ou o usado pelos hebreus no cerco a Jericó. A sua reflexão, não obstante, é um compromisso com uma existência concreta, a que se sente, a que se vive. Nesse aspeto poderemos situar o vitalismo de Dilthey, de quem foi aluno, como uma das suas grandes influências. Para Buber, o homem precisa de assumir irrestritamente um compromisso

⁷⁷ Cf. BDD, *op. cit.*, p. 56.

real com a vida, até ao nível da própria reflexão filosófica, pois é esta reflexão filosófica que permite o desvelamento progressivo do *anthropos* e onde os seus esforços ontológicos se entrelaçam com a sua dimensão ôntica, prática: pedagógica. Tal, porém, implica necessariamente uma procura e um concreto compromisso com o humano, aspeto por si demonstrado, através de reflexões filosóficas profundamente ligadas a uma antropologia, uma ontologia e a uma pedagogia, patentes na sua obra lapidar *Eu e Tu*.⁷⁸

Despistamos, no entanto, quem possa pensar que estamos perante um sistema filosófico pronto ou um *panlogismo* ao género de Hegel ou Aristóteles; Buber, ao invés, alude e impele-nos a refletir de forma crítica sobre o seu próprio pensamento. Na vida, tal como na obra, em Buber, destacam-se claramente algumas dimensões: ética, ontológica e antropológica, mas em todas elas se manifesta a recalcitrante dimensão pedagógica humana. “Aí não se conhecerá”, diz Buber em referência à abordagem antropológica, “permanecendo na praia e contemplando as espumas das ondas. Deve-se correr o risco, é necessário atirar-se à água e nadar”.⁷⁹

A implicação que Buber faz à ontologia da relação leva-nos à multifuncionalidade prática do seu pensamento: Pedagogia, Sociologia, Psicologia, Política e, necessariamente, Filosofia. Contudo, é a ontologia, via uma lúcida fenomenologia da relação, da qual declinámos diversos aspetos pedagógicos, que foram abordados anteriormente, e o serão posteriormente, que serve como base concomitante a todos os outros âmbitos. Chegamos, deste modo, a um momento epigráfico da sua filosofia: o aspeto central do pensamento buberiano é a relação, o diálogo como atitude existencial do «face-a-face».

Abandonemos agora este círculo “viciante”, que não vicioso. Pretendemos, atrás, transmitir e tecer algumas considerações gerais sobre a Filosofia do Diálogo em Martin Buber. Agora, e sem mais delongas, vamos penetrar pelas características do seu

⁷⁸ Aceita-se aqui o compromisso e validação de uma Pedagogia que em momento algum se abstenha desta tessitura ôntico-ontológica. A inauguração de novos conceitos que se adequam de maneira mais eficaz à tradução de novas realidades, concorrem, ou, pelo menos, comportam esse enfoque, para um novo paradigma de abordagem ao apaziguamento de conflitos que é transversal a todo o existir humano. A existência, *per si*, é também intranquilidade e conflito. Perante isto, torna-se fundamental inquirir as suas razões e aludir a necessárias soluções. A dimensão ética do agir humano, já retratada em tempos imemoriais, por Confúcio, Lao Tsé, Pitágoras, o cínico Diógenes, entre outros, é hodiernamente um dos assuntos mais prementes da condição humana. Referência ao nosso estudo, «Lonergan. Perspectivas Actuais de Filosofia Aplicada», em *Haser. Revista Internacional de Filosofia Aplicada*, nº 5, 2014 pp. 163-173, para o qual remetemos. Vide ainda outro nosso estudo «Da Clausura à Libertação: o estar-todo-aí presente como Resposta a um Apelo», em Mendo Castro Henriques [coordenação] *Bernard Lonergan e a Filosofia Aplicada*, Lisboa, Universidade Católica Editora, 2014, p.88.

⁷⁹ Cf. Martin Buber, *Le problème de l'homme*, tradução de J. Loewenson-Lavi, Paris, Aubier, 1980, p. 18.

pensamento, o «lugar-onde» onde poderemos “dialogar” sobre a dinâmica do encontro, tida como a *chave antropológica* fundamental para a compreensão dos capítulos que se seguem, pois é onde habita profundamente o tema do reconhecimento de que esta tese também se pretende ocupar.

A semente do “Tu” deve ser lançada na Pedagogia: o lugar dos “Outros” é indispensável para a nossa realização existencial, em geral, e concomitantemente pedagógica, em particular. O espírito filosófico de Buber é marcado por uma enorme convicção no humano:

«Durante a primeira guerra mundial, depois que os meus próprios pensamentos sobre as coisas mais elevadas haviam tomado uma orientação decisiva, eu falava às vezes sobre a minha posição aos meus amigos; ela era semelhante a uma ‘estreita aresta’. Desejava exprimir com isso que não me coloco numa larga e alta planície quanto ao Absoluto, mas sobre uma estreita aresta de um rochedo, entre dois abismos, onde não existe segurança alguma de ciência enunciável [conhecimento], mas onde existe a certeza do encontro com aquilo que está encoberto [reconhecimento].»⁸⁰

Este excerto, que agora nos ocupa, traduz, como poucos, a imensa fecundidade do pensamento de Buber. Uma visão atenta permitir-nos-á escutar o significado e valor da vida em toda a sua filosofia. Vivemos entre dois abismos, o mundo do “Tu” e o mundo do “Isso”. É esta a inegável opção da dimensão humana, intuição já capturada em Platão, e que pretendemos aqui desenvolver: viver no mundo do “Eu-Isso” ou viver-se no mundo do “Eu-Tu”, da relação, do encontro genuíno e autêntico que possibilita transcendência.

A estreita aresta, a de que nos fala Buber, não é um refúgio, um abrigo ou uma facilidade, até porque a vida não é fácil, pelo contrário, sendo *fráctil*, é uma fragilidade que nos impele a transcender uma existência real crivada de paradoxos e antinomias, que não se podem ignorar pelo simples facto de querermos delas fugir. É, antes, a aresta, uma plena e paradoxal plenitude, um «ponto de liberdade», oxímoro tangível que nos possibilitará a superação e a (re) orientação vocativa da nossa vida para uma humanidade *concriadora*. Eis, aqui, fundamentado o *telos* da Pedagogia do Reconhecimento, uma

⁸⁰ Cf. *Ibidem*, *op. cit.*, p. 92; referência também ao nosso estudo «Da Clausura à Libertação: o estar-todo-aí presente como Resposta a um Apelo», *art. cit.*, pp. 89 e segs.

Pedagogia do estar *todo-aí-presente*: presente face ao outro, presente à cultura, à história, à vida e ao espírito. As alternativas estão à vista: “Eu-Isso” - “Eu-Tu”, dependência-liberdade, fragmentação-plenitude, clausura-libertação. A Pedagogia do Reconhecimento “Eu-Tu” deve estar inscrita na profunda intimidade do encontro, onde os contrários são misteriosos e onde se torna necessário escutar, onde é preciso estar atento. Íntimo estar atento que não ensina nada, mas ajuda, e muito, a aprender, como veremos adiante em Bernard Lonergan.

O diálogo é, então, a porta para o caminho que conduz à verdadeira plenitude. Podemos considerar o diálogo como a categoria ontológica fundamental e única que nos permitirá atingir a compreensão do pensamento de Martin Buber. O diálogo é um compromisso de relação que ecoa como um mantra por toda a vida e obra de Martin Buber. Desencontrou-se de um “Tu”, a sua mãe, que o abandonou em tenra idade, ergueu-se e procurou o “Outro”; encontrou-se, dialogou com ele, aceitou-o plenamente em toda a sua plenitude e tornou-se, com isso [Outro], verdadeiramente pleno. Eis a dinâmica do encontro, do verdadeiro e genuíno “estar-com”, que só é possível atingindo o ponto harmonioso de *estar-todo-aí-presente*, e não de um encontro que gera e emana dimensões conflituosas e conflituantes: atos autistas e antagonistas, não genuinamente vocativos, que revelam a incapacidade do “Eu” dizer “Tu”, de acolher, *hospedar*, amar o “Outro”, ou explicar “ (...) a capacidade de abrigar o outro e abrigar-se igualmente nesse íntimo ato de abrigar. Abrigar-me a mim, abrigando o outro em mim”.⁸¹

Nas reflexões de Martin Buber, verificamos esta mesma reciprocidade, o “travessão” que une o “Eu-Tu” substitui a conjunção “e”, pois não é o “Eu”, por um lado, e o “Tu”, por outro, mas o “Eu” com o “Tu” que nos aporta a uma relação de paridade, de *isotimia*: temas mesmos, não obstante diversos, de uma mesma ontologia humana.

Ao circularmos pelas obras de Buber, podemos constatar que mapeou todos os componentes necessários à realização de uma teoria do reconhecimento como relação de reciprocidade. Alude Mendo Henriques, em referência à filosofia buberiana: “conhecemos objetos e reconhecemos os sujeitos.” Aclaramos nós: conhecemos o mundo do “Isso” e reconhecemos o mundo do “Tu”, o mesmo será dizer, e de forma mais poética, Fernando Pessoa que nos desculpe a canibalização: “enquanto houver um “Tu” do outro lado, “Eu” consigo-me orientar”. Atingimos, então, este cume, esta nova aresta:

⁸¹ Referência à nossa obra, *As Montanhas de Palinga*, op. cit., p. 97.

conhecemos objetos e reconhecemos identidades; conhecemos substâncias e reconhecemos essências presentificadas por via da relação.

É esta diferente maneira de o “Eu” vocativo também se apresentar como um “Tu” vocativo, que é um outro *Idem*, que lhe possibilita identificação, validação e envolvimento no “Eu”. Viver no mundo do “Isso” é viver na *caverna platónica*, é procurar preencher intuitivamente dimensões que não se possibilitam totalmente ao preenchimento intuitivo, mas ao preenchimento substantivo intersubjetivo. Aí, no mundo do “Isso”, somos iludidos e aceitamos essa ilusão com vista à nossa auto-preservação, mas será isso realmente viver, no sentido afetivo e essencial do termo? O mundo não é um mero «*topos*» de relações utilitaristas, é algo mais do que...“Isso”. É uma via de reconhecimento do “Outro” e pelo “Outro”, nesse fenómeno de *dialogicidade* como a vida se apresenta e vocativamente nos interpela.

Para Buber, o conteúdo vivido, o da experiência pedagógica humana, em todas as suas manifestações, é mais válido do que qualquer sistematização conceptual. É um processo idiossincrático de sustentação do modo como o ser “aí se faz” no mundo com os “Outros”. Neste âmbito, o diálogo, ou melhor, a relação dialógica, é uma categoria que não se alcança através do raciocínio dedutivo ...simplesmente acontece, mas a resposta a esse apelo vocativo depende de cada um de nós.

O diálogo, o encontro e a presença na relação não se extinguem ou se limitam aos humanos, perpassam vivências íntimas e autênticas em tudo aquilo que acolhemos na sua totalidade substantiva. A *fonte*, ou o arqui-dialógico, de onde o diálogo brota é profundamente vivencial, pois existe, a sua concretude, na dimensão gregária do ente humano, uma vez que a prática vocativa é realizada no concreto do dia-a-dia. O verdadeiro projeto da Filosofia da Educação deve, enquanto tal, explicitar, ou pelo menos tentar, essa concretude da vida, a partir da própria vida... e a vida é, ela mesma, um vocativo, como este que Buber a seguir nos apresenta:

«(...)O sonho começava com as mais diversas formas, mas sempre, no início, algo de extraordinário me acontece: por exemplo, um pequeno animal, com a aparência de um filhote de leão, cujo nome conheço no sonho mas não ao acordar, dilacera-me o braço e eu só o domino com dificuldade. Ora, o estranho é que esta parte do enredo do sonho, a primeira e de longe a de mais interesse, tanto pela sua duração como

pela significação exterior, desenrola-se sempre a um ritmo galopante, como se ela não fosse importante. E então o ritmo torna-se, subitamente, mais lento: eu estou aí e lanço um apelo [vocativo]. A visão global que tenho dos acontecimentos quando estou acordado deveria certamente fazer-me supor que, segundo os fatos que o precederam, o apelo fosse ora alegre, ora assustado, ao ainda ao mesmo tempo doloroso e triunfante. Pela manhã, todavia, a minha memória não me reporta este apelo tão marcado por sentimento nem tão rico em mutações; é toda a vez o mesmo apelo, não articulado, mas de um ritmo rigoroso, ressurgindo de quando em quando, inflando até atingir uma plenitude que a minha laringe, em vigília, não suportaria; longo e lento, totalmente lento e muito longo, um apelo que é uma canção – e quando ele termina, o meu coração cessa de bater.»⁸²

Para além de atípico, como poderemos inferir, Buber era assistemático e, como tal, a Filosofia, para ele, não poderia passar por ser apenas um mero conjunto de atos de abstração, pois abstrair o homem da vida é abstrair a vida no homem, um viver anestesiado, e somente no mundo do “Isso”. Contudo, contrariamente à abstração, o reconhecimento pedagógico aborda o fluxo vivencial desta vida que nos nutre.

Se há algum tipo de intuicionismo no pensamento de Buber, este deve ser apenas alcançado à sua participação na *concreção* vivencial, em contra corrente à conceptualização, na qual o homem é um mero espectador de uma vida onde não habita. Este habitar na vida é também um acolher, um hospedar e um albergar o “Outro”.

O ser também é uma *identidade promessa*, pela sua condição ontológica, um “andarmos atrás de nós mesmos”, em dimensão utópica, um «estar-todo-aí-presente» para o futuro, também como preservação do poder vir a «estar-todo-lá-presente» um dia. Numa consciência enclausurada apenas habita uma identidade monolítica, encerrada, fechada.⁸³

E este «homem-resposta» ao vocativo “Eu”, no seu encontro com o Divino? No pensamento buberiano, verifica-se uma relação diferente entre mundo e Deus. Esta seriação manifesta, de modo incontornável, a influência da Pedagogia Hassídica em todas

⁸² Cf. BDD, *op. cit.*, p. 34.

⁸³ Cf. ainda ao nosso estudo, «Da Clausura à Libertação: o estar-todo-aí presente como Resposta a um Apelo», *art. cit.*, pp. 85-94, e para o qual remetemos.

as fases e âmbitos da vida de Martin Buber, quer pela presença, quer pela ausência ...enfim, pelo paradoxo e pela procura de um oxímoro apaziguador. Não existe uma relação panteísta entre o Mundo e Deus, na perspetiva deste pensador judaico, pois a imanência de Deus não implica a absorção do Mundo por Este. Neste sentido, Buber refere que:

«O comércio real do homem com Deus tem não só o lugar, mas também o seu objeto no mundo. Deus dirige-se diretamente ao homem por meio destas coisas e destes seres que Ele coloca na sua vida: o homem responde pelo modo pelo qual ele se conduz em relação a estas coisas e aos seres enviados de Deus.»⁸⁴

Ao afirmar esta relação, claramente influenciado pelo hassidismo, como já referimos, Buber informa-nos de um *panenteísmo*, não uma identificação entre Deus e o Mundo, mas uma realidade de um Mundo em Deus, afirmação bem patente no excerto que se segue:

«(...) a reciprocidade da relação entre o humano e o divino, a realidade do Eu e do Tu que não cessa mesmo à beira da eternidade — o hassidismo tornou manifestas, em todos os seres e todas as coisas, as irradiações divinas, as ardentes centelhas divinas, e ensinou como se aproximar delas, como lidar com elas e, mais, como elevá-las, redimi-las e reatá-las à sua raiz primeira.»⁸⁵

A alegria entusiástica advém do reconhecimento de todas as coisas em Deus. Este, Deus, é o “Tu” Eterno que jamais poderá ser um “Isso”, porque não se pode conhecer, nem reduzir, mas pode-se reconhecer em cada um que se encontra Nele. Implica uma *autopoiese*: a (con)criação constante de si mesmo na sua relação com o “Outro”, um estar livre e «todo-lá-presente» como abertura e resposta ao vocativo. Aspeto importante a ser tramitado para o nível de uma relação pedagógica, pois a intuição profunda de que também somos no “Outro”, e que esse “Outro” nos eleva, dá-nos a perfeita noção de que

⁸⁴ Cf. Martin Buber, «La Message Hassidique», em *Dieu Vivant*, n.º 2, Paris, 1945, p. 18.

⁸⁵ Cf. BHR, *op. cit.*, p. 21.

esse reconhecimento é fundamental para a construção de uma humanidade mais digna, ética e pedagogicamente falando.

Neste sentido, encontram-se mapeados na obra que agora nos ocupa, *Histórias do Rabi Nakhman*, na qual Martin Buber nos demonstra o papel e a importância do hassidismo no seu modelo pedagógico comunitário, todos os processos inerentes a uma ética pedagógica ou a uma pedagogia ética. Na pedagogia proposta e instaurada nas comunidades hassídicas, poderemos intuir a existência de um ponto de entroncamento entre reconhecimento e vocação, aqui entendida como a resposta adequada ao apelo vocativo essencial. Noção brilhantemente retratada pelo autor judaico no excerto que nos ocupa, e que aqui reproduzimos:

- «(...) o ensinamento deveria ser transmitido de boca a boca e de novo de boca a boca, constantemente, expandindo-se para além da esfera das palavras ainda não proferidas, transportadas por um bando de mensageiros em incessante auto-restauração [e *concriação*], despertando o espírito em cada geração, rejuvenescendo o mundo (...).»;⁸⁶
- «Porém sabia que não podia tirar dos livros a força para semelhante ensinamento, mas somente da vida real, com os homens.»;⁸⁷
- «Ensinar era para ele um mistério e toda sua ação cheia de enigmas. A comunicação para ele não significava um acontecimento comum sobre o qual não se deveria refletir porque nos é familiar e bem conhecida. Ao contrário, era rara e maravilhosa, como algo recém-criado. Sentimos sua surpresa diante do curso das palavras, quando diz: “a palavra move uma partícula de ar e assim a seguinte, até alcançar o homem [vocativo] que a recebe de seu amigo, e recebe com isso a alma, e é com isso despertado.»;⁸⁸
- «Ele não profere uma única palavra de ensinamento que não tenha passado por muito sofrimento; cada uma delas é “lavada em lágrimas”. As palavras se formam depois dentro dele; o ensino para ele é, a princípio, um evento

⁸⁶ Cf. *Ibidem*, p. 42.

⁸⁷ Cf. *Ibidem*, p. 43.

⁸⁸ Cf. *Ibidem*, p. 44.

[vocativo] e só mais tarde torna-se um pensamento, isto é, uma palavra. “Eu tenho dentro de mim”, dizia, “ensinamentos sem vestimentas, e é muito penoso para eu esperar até que eles se vistam”.»;⁸⁹

- «O que estimulava Rabi Nakhman a narrar era a sensação de que seus ensinamentos “não tinham vestes”. As histórias [de vida] deviam ser as vestes dos ensinamentos. A elas cumpria “despertar” [o espírito]. Queria plantar uma ideia mística ou uma verdade de vida no coração de seus discípulos.»;⁹⁰
- «A alma do discípulo deve ser convocada [apelo vocativo] em suas profundezas para que, de dentro dela, e não da alma do mestre, o significado superior do ensinamento, nasça a palavra que proclama e, assim, a conversão [metanoia] é preenchida em si mesma.»⁹¹

Não obstante implícita na obra em questão, não existe referência direta ao conceito de «comunidade», apenas se faz referência ao «anseio de alcançar o que seria possível», e somente através do ensino apresentado. Despertar este espírito, a “alma do [de um] povo”⁹², para que o reconhecimento aconteça, pois a verdadeira pedagogia encontra-se *na vida real com os [outros] homens*. Neste sentido, o reconhecimento pode ser entendido como um modo de preenchimento inter e intra substantivo e inter e intra subjetivo recíproco, numa mútua «apropriação» e uma convalidação *co-justaposta* entre os significantes e a sua cultura, horizonte amplo de sentido. Obviamente que este termo lonerganiano, «apropriação», poderá levantar algumas conotações menos agradáveis: mas, aqui, apropriar não é expropriar nem despojar o “Outro” de dimensões essenciais, é, pelo contrário, integrando-as, apropriarmo-nos de nós por via da relação com o “Outro”, dando permissão de entrada a quem, querendo reconhecer, vocativamente nos “bate à porta”. É um fenómeno de processo identitário de relação concomitante. Para tal, é sempre necessário aquela “presença essencial afetiva” genuína: o «estar-aí-aberto-ao-outro». Esta pertença, esta *parousia*, a essência que está aí, concluimo-la melhor como um “aí estar”, posto que o “aí não estar” seria uma *apousia*, uma ausência, um «aí-não-

⁸⁹ Cf. *Ibidem*, pp. 44-45.

⁹⁰ Cf. *Ibidem*, p. 56.

⁹¹ Cf. *Ibidem*, p. 45.

⁹² Cf. BHR, *op. cit.*, p. 40.

estar-presente-face» ao “Outro”, pois aqueles que reconhecem «habitam» num “lugar” distinto daqueles que somente conhecem.

O “Eu” intervocativo, neste sentido, torna-se numa perspetiva seminal da consciência onde o reconhecimento é acolhimento, aquisição e validação de uma narrativa identitária, *in fieri*, existente através da sua relação com o “Outro”. O crescimento e a confirmação da ipseidade dão-se no desejo e efetivação do «estar aí presente face ao outro».

Buber efetiva uma verdadeira fenomenologia da relação, onde a manifestação do Ser ao homem, que o intui, é o seu verdadeiro princípio ontológico. É uma intuição contemplativa, um estar e sair do templo, ao qual se retorna, ciclicamente, com o acrescento de um “Tu”.

Em *Eu e Tu* retoma-se e resolve-se a articulação entre a mesmidade e a diferença. O “Tu” é toda a realidade que vocativamente nos interpela e com a qual o “Eu” se diz comunicando. Verificamos, deste modo, em Buber, a palavra como portadora de ser, como lugar onde se instaura a revelação daquele que se faz sendo.

A problemática da totalidade sempre esteve, e de forma axial, no pensamento buberiano, pois entronca na questão antropológica e dirige a sua conceção sobre a tarefa da Filosofia da Educação: a sua reflexão sobre questões reais deve ser articulada com a integralidade do humano, posto que essas questões envolvem todas as suas diversas manifestações e atitudes. A categoria do “entre” é a verdadeira «chave antropológica» que permitirá a revelação do homem na sua totalidade:

«(...) cada um, em sua alma, volta-se-para-o-outro de maneira que, dali por diante, tornando o outro presente, fala-lhe e a ele se dirige verdadeiramente... as palavras que nos são transmitidas traduzem-se, para nós, no nosso humano voltar-se-um-para-o-outro.»⁹³

O enfoque dado a esta totalidade pressupõe a rejeição da afirmação da razão como a única característica distintiva do homem. Mais do que pela razão, o homem dá-se e compromete-se com a vida através do diálogo. A condição dialógica é uma condição

⁹³ Cf. BDD, *op. cit.*, p. 8.

humana, um valor, a realizar em «Bem». É neste momento que se abre uma vereda para a ética do inter-humano ou do inter-dialógico.⁹⁴

O homem é um ente de relação e esta é o fundamento essencial da sua própria existência. Buber ressalva, de forma assaz apodítica, duas atitudes distintas do vivente que é Homem face ao mundo: as palavras princípio “Eu-Tu” e “Eu-Isso”. A primeira reveste-se de um ato essencial e inscreve-se no reconhecimento substantivo (reconhecemos a essência), a segunda é um ato pontual, instrumental e inscreve-se na dinâmica do conhecimento (conhecemos a substância): é objetivante e utilitarista (Isso ou Ele), a segunda; é uma atitude afetiva, ética e ontológica, a primeira.⁹⁵ Citamos Aquiles Zuben, tradutor de Buber, a respeito das palavras princípio em *Eu e Tu*:

«O mundo é múltiplo para o homem e as atitudes que este pode apresentar são múltiplas. A atitude é um ato essencial ou ontológico em virtude da palavra proferida. Cada atitude é atualizada por uma das palavras-princípio, Eu-Tu ou Eu-Isso. A palavra-princípio, uma vez proferida, fundamenta um modo de existir. Ela é uma palavra originária, fundamental. O homem, como já foi dito, é um ser de relação. Podemos nos referir aqui ao conceito de intencionalidade como ele é entendido na fenomenologia. A relação não é uma propriedade do homem, assim como a intencionalidade não significa algo que esteja na consciência, mas sim algo que está entre a consciência e o mundo ou o objeto. Sendo assim, a relação é também um evento que acontece entre o homem e o ente que se lhe defronta. Não é o homem que é o condutor da palavra mas é esta que o conduz e o instaura no ser. Notemos aqui nítidas reminiscências judaicas sobre o sentido dado à palavra que não é logos (razão), mas doar. A atitude de abertura do homem e a doação originária do ser formam a estrutura da relação Eu-Ser. ‘A essência do ser se comunica no fenómeno’...»⁹⁶

Afirma Buber, que “a contemplação é a atitude que instaura a presença imediata do «Homem-Eu» ao mundo”, e com isto adscribe o fenómeno da relação de diversas maneiras: diálogo, relação essencial e encontro. No entanto, nem todos estes termos se

⁹⁴ Formas explicativa do fenómeno do inter-humano.

⁹⁵ Referência ainda ao nosso estudo «Da Clausura à Libertação: o estar-todo-aí presente como Resposta a um Apelo», *art. cit.*, pp. 85-94, e para o qual remetemos.

⁹⁶ Cf. Aquiles Zuben, no prefácio à tradução brasileira de *Eu e Tu*, São Paulo, Centauro, 2001, p. xlv.

referem às mesmas dimensões. Encontro e relação não são a mesma coisa, o encontro é algo de atual, a relação engloba o encontro e abre possibilidades de novos encontros, tornando, assim, possíveis novos atos dialógicos. Buber propõe ao homem uma realização da vida dialógica e pedagógica, com uma existência fundada no diálogo. Para esta tarefa, Buber, faz sobressair de novo o sentido profundo do “aí fazer-se” na vida.⁹⁷ Viver é, só por si, uma verdadeira experiência pedagógica.

⁹⁷ Cf. *Ibidem*, *loc. cit.*

4. PARA UMA INTERDISCIPLINA

A Pedagogia, como verificámos, não é nem deve ser encarada como um mero epifenómeno encastrado dentro de dimensões dispersas, no que se refere às várias disciplinas que a convocam, pelo contrário, é um componente incontornável do próprio acontecer humano. É, deste modo, uma condição natural e ontológica, mais até que uma categoria disciplinar. É em face deste encarceramento atual que envolve a Pedagogia, entre outras coisas que agora não carecem que as realcemos, que se torna necessária a importação e a reinscrição dos seus valores ancilares: sustento, sabedoria, reconhecimento, pertença, afetividade, abrigo, cuidado, autonomia e comunidade, que não são sinónimos de comida, conhecimento, associativismo, casa e/ou agrupamento e etc.

A Pedagogia não é, repetimos, um epifenómeno qualquer, que se possa tratar displicentemente, como uma simples colateralidade cultural, civilizacional ou mesmo psicológica ou política. Pensar pedagogicamente a Pedagogia, na sua necessária relação com o ser humano, seu sujeito e eventual objeto, é pensar o ser humano como um todo, do ponto de vista do seu acontecer.

É esta relação, que deve ser séria e debatida, quer do ponto de vista epistemológico, quer do ponto de vista filosófico, estrito, que já podemos encontrar nos primeiros filósofos que contactaram com o fenómeno pedagógico, e tidos já como seus pensadores críticos. Filósofos, como o estoico Epicteto e Sócrates de Atenas, que pensaram e desenvolveram uma relação dialógica pedagógica.

Assim, quando se diz que a filosofia da Educação, enquanto âmbito e disciplina, é bastante mais recente, há que perceber que tal não significa que a reflexão sobre a Pedagogia, o fenómeno pedagógico e a sua fenomenalidade tenham surgido do nada. Epistemologicamente, o fundamental nestas questões nunca é do âmbito formal disciplinar, mas de ambiência no âmago «filosófico-doutrinal-teórico» do que está precisamente em causa em cada questão.

Nem sequer a questão metodológica é fundamentalmente importante neste ponto, pois a metodologia mais não é do que uma «ferramenta intelectual» que, como no mundo da ciência, tem a mesma importância que a ferramenta material tem, por exemplo, no mundo da construção civil: é importante enquanto não se produz uma melhor e que elimine a necessidade da anterior. A grande metodologia humana é a mesma inteligência

humana, *concriadora* de todas as outras ferramentas, sempre secundárias, por comparação.

A Pedagogia é quase tão antiga, senão mesmo tão antiga quanto a mesma Filosofia sem mais, e insere-se no mesmo grande esforço por encontrar um sentido, um «logos», uma «luz» para os atos com que nos deparamos na nossa vida, para os atos que a nossa própria vida insere no contexto daqueles, outros, com que nos deparamos e que não são de nossa própria etiologia. A história da Pedagogia representa esse esforço milenar por trazer a «luz» da inteligência ao conjunto total dos atos que constituem a nossa experiência em geral.

O tema das condições de possibilidade para uma Filosofia da Educação, hoje muito em voga, é uma corruptela pós-kantiana do tema platónico fundamental da possibilidade de ser e do ser. Assim, quando se pergunta pelas condições de possibilidade de algo, está-se a perguntar, essencialmente, não pelas suas condições metodológicas ou epistemológicas ou mesmo históricas, mas pelo fundamento da sua possibilidade ontológica e ôntica, que é também assunto da nossa tese.

É isto que na verdade interessa. Assim, a condição fundamental de possibilidade de uma Filosofia da Educação é que exista algo que possa corresponder ao seu objeto de estudo. A tal questão, a resposta é positiva: tal objeto existe e é a Pedagogia no seu sentido lato e os seus agentes pedagógicos no seu ato real, concreto, na sua imensa variedade, quer diacronicamente quer sincronicamente entendidos.

Quanto ao “sujeito”, o do estudo do objeto, tal sujeito não pode ser uma mera abstração prosopopáica, ao género de «a Filosofia da Educação». Não é a Filosofia da Educação que estuda coisa alguma, são seres humanos, «filósofos da Educação», que exercem essa função. Assim, é possível uma Filosofia da Educação sempre que um ser humano com natural e real capacidade filosófica se debruce sobre o objeto científico-filosófico «Educação», e o estude nos seus mesmos fundamentos, meios e fins, de uma perspetiva crítica racional. Existe uma real Filosofia da Educação sempre que tal possibilidade é realizada e tal estudo é feito, venha ou não a ser tornado público.⁹⁸

Foi esta possibilidade que permitiu a homens não academicamente encartados, como os já citados Epicteto e Sócrates, por exemplo, aos quais acrescentamos Platão e Aristóteles, debruçarem-se sobre a mesma ação pedagógica que hoje aqui debatemos e

⁹⁸ Cf. Ortega y Gasset, «El “Quixote” en la Escuela», em *Obras Completas*, Tomo I, Madrid, Alianza Editorial, 1983, pp. 283-284.

pedimos carta – isto é, sobre a que conheciam –, e sobre a qual elaboraram teorias. Os instrumentos metodológicos, neste âmbito científico como em qualquer outro, criam-se na racional medida das necessidades objetivas dos estudos a efetuar.

Isto significa que não há aqui métodos perfeitos ou sequer melhores uns do que outros: são os necessariamente adequados para estudar aquele objeto inteligido, naquele momento, por aquele ser humano, naquela circunstância. Se fosse possível que tudo se repetisse, seriam os mesmos métodos os “melhores”. Os métodos diferenciam-se, assim, quer pelo lado do surgimento de novas intelecções acerca de novos objetos, quer pelo lado do modo como essas intelecções se dão e quais os instrumentos de que necessitam ao serviço desse novo objeto e dessa nova intuição subjetiva, mas sempre acerca de um objeto próprio. Convém pôr definitivamente de parte a ideia de que pode haver objetos em si, sem qualquer referência a um qualquer possível sujeito. Tal não faz simplesmente qualquer sentido epistemológico, nem mesmo como suposto, pois não é possível qualquer referência a algo de que não há qualquer notícia, em absoluto.

A Filosofia da Educação é, como atividade autónoma e auto-assumida como tal, muito mais recente do que a própria Pedagogia. Esta última acompanha a humanidade desde tempos humanos imemoriais, sendo impossível, de forma não mitificada ou de outro modo redutora, saber quando surgiu precisamente. Para a Pedagogia, que a Filosofia da Educação veio apenas oficializar, como reflexão acerca dos fundamentos da realidade pedagógica, poder-se-á dizer algo de semelhante ao que foi dito para a humanidade: é algo de tão antigo quanto o seu correlato humano. Acreditamos que terá começado com o primeiro ser humano, pois é esta mesma atividade vocativa de ação e pensamento pedagógicos que distingue o ser humano, como propriamente humano, de tudo o mais.

Na humanidade, e não apenas na chamada «humanidade ocidental», restrição que remete para uma oposição tristemente etnocêntrica, parece sempre ter havido uma imbricação entre formas de pensamento filosófico e pedagógico, se bem que este último não se apresentasse com uma autonomia típica própria. Tal é manifesto em muitos textos de muitas tradições, mas é imediatamente manifesto em obras como o *Talmude*⁹⁹, por um lado, e o *Tao Te King*, por outro, obras *matters* que põem em linguagem escrita as mais

⁹⁹Fazemos principalmente referência à componente *O Mishná* (que significa ensinar ou transmitir tradição), que foi redigido pelos mestres Rabis e que influenciou em muito o pensamento pedagógico de Martin Buber. É importante realçar que esta noção de “transmissão” contempla a preservação do passado, não perdendo contato com ele, através de uma atualização e superação integradoras.

profundas questões pedagógicas. No *Talmude*, já encontramos o pré-núncio de uma atitude ética relativamente à verdade da ação pedagógica, algo que está precisamente em causa nesta narrativa; e, no *Tao Te King*, não obstante a sua génese mais aforética, encontramos uma pedagogia para a auto-preservação, para a manutenção do universo de possibilidades de realização do homem e “reconciliação do homem com a vida, mesmo em contextos sociológicos bastante adversos”.¹⁰⁰ Não obstante algumas diferenças, em ambos os casos atinge-se o limite de ser o próprio objeto em causa que se coloca em questão no seu mesmo fundo ontológico. Deste ponto de vista, *Talmude* e *Tao Te King*, são dos primeiros “manuais” de “conduta pedagógica”, entendida como transferência de sentido e, ainda nestes dois casos, de horizonte de compreensão sobre a tradição judaica e a tradição oriental. Em sequência, podemos também situar alguma reflexão sobre questões pedagógicas nos sofistas, onde a questão da pedagogia e o seu valor não deixou de surgir, mesmo sendo tentativamente colocada ao serviço de uma forma perversa de formação para o poder político.¹⁰¹

Epicteto, Platão e Aristóteles têm reflexões acerca da pedagogia que podem ser incluídas numa Filosofia da Educação. A reflexão acerca do fenómeno pedagógico prossegue com os pensadores finais do helenismo e com os pensadores iniciais do cristianismo. Toda a filosofia medieval pode ser perspectivada como uma longa meditação sob a pedagogia, neste caso concreto de índole paradigmaticamente religiosa.

O sentido do questionamento fundamental ontológico acerca da pedagogia e do seu objeto não podem ser apenas postos sob a denominação de Filosofia da Educação,

¹⁰⁰ O pensamento pedagógico oriental não visa tornar-se ciência. É uma sagesa pedagógica que visa desenvolver capacidades de sabedoria interior. Cf. António Melo na introdução ao *Tao Te King*, trad. António Melo, Lisboa, Estampa, 1977, p. 7. Referência ainda ao nosso estudo «Por los caminos de la sabiduría oriental», em José Barrientos Rastrojo [coordenação e introdução] *Sabidurías del Mundo - Mundos de la Sabiduría*, Sevilha, Liber factory, 2015, pp. 141 e segs.. Cf. também a Émile Chartier, *Propos sur l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 1967, p. 17, onde diz que “il n'est donc nullement question d'appriivoiser les petits d'hommes, quando ce serait pour leur bien. Tout au contraire, à faut mettre en leurs mains leur propre apprentissage, ce qui est fortifier en eux la volonté. Car il n'y a point d'autre valeur humaine que celle-là. Et je n'ai nullement le projet d'habituer l'homme aux bruits soudains, comme on fait pour les chevaux des gardes. Bref, tout ce qui est accoutumance dans l'éducation me paraît inhumain. Autrement dit l'expérience qui intéresse me paraît mortelle pour l'esprit. On a de cela mille exemples”.

¹⁰¹ O paradigma dialético da constante luta entre a “objetividade” dos princípios axiológicos da pedagogia humana e os interesses do tirano está dado na discussão entre Sócrates e Trasímaco, no «Livro I» da *República*, de Platão, *op. cit.*, para o qual remetemos. Referimos, também, a esse respeito, a distinção, metafórica, que Platão faz entre filósofos e sofistas, no que se refere a uma “pedagogia da alma”. Este tema será desenvolvido no capítulo IV, ponto 7: «Para uma nova comunidade pedagógica: valor, reconhecimento e bem-comum».

sem mais. Há uma dimensão crítica em toda esta filosofia que está na base daquilo que, depois, foi a assunção autónoma e disciplinar da Filosofia da Educação.

Assim, esta forma de pensamento crítico acerca da educação, seu objeto, seu valor ético e ontológico, na relação entre ambos, não é algo de moderno, mas tem acompanhado a humanidade enquanto “lugar” de pensamento.

É com a modernidade e com os pontifícios constituídos, quer pela idade média quer pelo renascimento, no que diz respeito ao contacto com os textos antigos, que a questão acerca do valor da educação surgiu destacada e se constituiu como disciplina própria. Esta disciplina depende, no entanto, do material disponibilizado por outras, muitas outras, disciplinas, pelo que não se pode o seu “cultor” esquecer o quanto deve ao trabalho de muitos outros investigadores, para que possa ter material sobre o qual se possa debruçar: nos campos da psiquiatria, psicanálise, psicologia, sociologia, política, para alocar apenas alguns. Este acervo de material é de uma dimensão inabarcável por qualquer ser humano, pelo que qualquer Filosofia da Educação será sempre parcial, no que diz respeito ao seu objeto real, isto é, ao acervo quer dos atos pedagógicos instituídos, quer dos protocolos de vários tipos de investigações que sobre eles existem.

Neste sentido, toda e qualquer Filosofia da Educação é sempre um ato de reflexão limitado de quem o realiza, depende de escolhas pessoais e reflete sempre a atitude do autor acerca do seu objeto. Mas, com e disso que pensa o objeto, que é o mais importante pensável e do qual, da ontologia própria, depende toda a possibilidade de sentido, incluindo a do próprio autor de um estudo de Filosofia da Educação.

Se nenhuma ciência é verdadeiramente objetiva em seu ato humano de construção, esta também o não é. Assim sendo, deve o investigador de Filosofia da Educação procurar ser o mais imparcial possível relativamente ao que estuda, não num sentido contemporizador, com eventuais erros, mas no sentido fundamental, de procurar servir isso que é a finalidade, quer da Filosofia da Educação, quer da Pedagogia e que é o encontro com a ontologia própria do seu objeto, pois na Pedagogia joga-se a possibilidade de definição de um caminho humano para um sentido último da humanidade. E há qualquer outro objeto de maior importância? – Julgamos que não.

5. PARA UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA: COMUNICAÇÃO E CRENÇA NO HUMANO

A uma experiência pedagógica, como toda e qualquer experiência, enquanto realidade própria e individual, corresponde um “encontro”, só passível de transmissão simbólica através de um “protocolo emulador” que a ela se refira, acreditando, quem recebe o protocolo, que há uma correspondência o mais fiel possível com o que a experiência foi: a comunicação, corpo transferência de sentido.

No entanto, percebemos que todo o campo da comunicação pedagógica possível é, antes de mais, uma dimensão de crença no humano¹⁰² e nas suas capacidades, na qual, transcendentemente (ou universalmente), teremos que acreditar que o protocolo que nos é transmitido corresponde ao que se passou. A própria noção de verdade, enquanto algo comunitário – isto é, de interpessoal, isto é, de vida com sentido –, nasce aqui, sendo que a questão da verdade será, ao limite, e repetimos, sempre uma questão de crença no humano. Não é a uma crença religiosa, que aqui aludimos, mas à crença numa humanidade espiritualizada que se constitui como halo possibilitador de comunicação pedagógica, pois, sem ela, não seria possível comunicar, uma vez que nunca se poderia acreditar no que o protocolo que vem ao nosso encontro realmente transporta.

Toda a comunicação em geral e a pedagógica em particular, passe o pleonasma, dependem, assim, não de relatos que coincidam com o que foi a experiência havida, mas de formas substitutivas, várias, que – usemos a terminologia comum – representam «isso» que terá sido essa mesma experiência. No fundo, toda a comunicação possível se faz através de “imagens”, linguagens, do que realmente ocorreu. Toda ela é uma “imagem” protocolar do que a experiência foi.

É claro que esta “imagem” pode muito bem revestir os traços característicos do que é a forma protocolar de uma qualquer, e determinada, ciência, por exemplo, se entendermos a Pedagogia apenas como Ciência da Educação. Mas não deixa de ser, assim mesmo, um protocolo, não deixa de ser uma “imagem”, que se deseja que represente o que foi o sucedido na experiência. Tal é válido, desde a matemática à poesia, para qualquer ofício, mesmo de carácter interdisciplinar, como o é a Pedagogia.

¹⁰² Ainda referência a Brendan Purcell: “Essa crença ativa no humano alimenta o nosso espírito com uma convicção enriquecedora de nos realizarmos na conduta dialógica e concreta de todos os dias.” Buber escreveu, diz-nos Purcell: “O amor de Deus ao homem tem o seu lugar no coração do próximo. Apenas quem ama o próximo pode encontrar Deus”. A fé é uma crença no humano. Cf. Brendan Purcell, RFTO, na University College Dublin, em 28\11\2014.

Todo este discurso serve para demonstrar que a experiência pedagógica e as suas formas de linguagem próprias, que dependem da experiência de quem a tem, não foge a uma mesma comunidade experiencial e comunicacional que necessita sempre de protocolos necessariamente produzidos como formas de «imagem» de algo que para sempre os ultrapassa: a mesma experiência a que se querem referir. A objetividade é sempre e apenas a objetividade da imagem, de isso que se comunica, nunca a objetividade da experiência, que só tem realidade como tal para quem a viveu. Tal é válido para uma experiência classificável como «pedagógica»: mesma humanidade, mesma realidade transcendental experiencial, mesma possibilidade de ter experiência em foro estritamente pessoal, mesma impossibilidade de comunicar ontologicamente tal como isso propriamente foi.

Assim, isso que é próprio do sentido e sentimento pedagógico, não é substancialmente diferente, como produto protocolar comunicacional, do que é um imaginário predicável. Difere apenas no conteúdo próprio, em nada mais. E é a realidade ontológica de tal conteúdo, veiculado por tal «imagem», que está em causa, seja na matemática, na ciência comum ou na Pedagogia, como aqui intentamos situar.

Deste modo, o agir pedagógico, em toda a sua imensíssima realidade concreta diacrónica e sincrónica, sistólica e diastólica, manifesta aquilo que é a forma possível, tornada real no ato de comunicação, de referência do sujeito, seu comunicante, a uma sua experiência tida. Perguntamos: é a experiência pedagógica do humano um «objeto», circunscrito a um único *topos* de investigação científica?

A riqueza de imagens que existem no âmbito cultural manifesta a riqueza experiencial que existe ao nível da experiência pedagógica. Não mostra, todavia, a riqueza total da experiência pedagógica havida, pois nem toda ela é comunicada, isto é, não possui «imagem» protocolar exteriorizada. Um conhecimento mínimo desta riqueza imediatamente remete para uma riqueza experiencial humana espantosa, quer em dimensão, quer em profundidade e em possibilidades. Em certas vidas, pessoas e culturas, quase não há imagens para lá das imagens tradicionais, já que o mundo *imaginal* das tradições como que ocupa toda a possibilidade de imagem e de imaginação. Tal quer dizer, manifestamente, que aqui também reside uma experiência pedagógica, traduzida também em imagética simbólica da tradição, que ocupa grande parte, senão mesmo a quase totalidade, da vida de certas vidas, de pessoas e culturas.

Isso identifica, ainda, a importância que a Pedagogia tem, não como coisa cultural, em sentido fraco, de mera produção de coisas humanas, como formas de exterioridade *poiética*, coisas separadas de quem as produz, assim que produzidas, mas como algo que se confunde com a mesma vida de cada pessoa, da tradição e da cultura como um todo, assumindo, assim, esta, uma realidade ontológica, *ontocósmica* e *antropogónica*, que faz dela verdadeiramente algo de ontologicamente tão poderoso e, assim e também, necessariamente sagrado, no sentido humanizante do termo: a mesma cultura, como sustentáculo significante da experiência pedagógica e registo de intersubjetividade, em que o absoluto da realidade vem ao ser na forma de intuição de cada ser humano, reveste-se da forma da própria humanidade, senão até da forma já definitiva do mesmo ser humano que a compõe. A cultura e a tradição são, neste sentido, o mesmo absoluto manifesto, em constante manifestação, e as suas imagens são formas significantes de relação pedagógica da humanidade, via humano, com ela mesma.

Nesta forma de experiência pedagógica, unitária, do ser humano, não há qualquer forma de distanciação entre o homem e a humanidade de que ele é constituinte, pois o homem convoca-a em cada relação pedagógica portadora de sentido humano: o humano torna-se e está presente na e em face à humanidade que o comporta, que é una com ele, e o ser humano vive não num mundo imaginado, como se pensa modernamente, mas num mundo em que a humanidade se *protocolariza* para ele na forma de uma comunicação *concriante* - que é a mesma experiência humana pedagógica, em que cada ser humano é, por este ato, o modo individual pelo qual a humanidade comunica sentido consigo mesma.

Compreende-se, assim, melhor, o que se pretende alcançar com a expressão «cada um viverá, ao mesmo tempo em si mesmo e em todos», atribuída pelo Padre Brendan Purcell a Martin Buber.¹⁰³ Esta *concriação* recíproca é dada em todo o instante pela experiência em que o ser humano se situa e surge como *humano universal* (sic), numa humanidade habitada por inúmeras “paisagens” particulares, de um reino humano que habita em cada ser humano e em que cada ser humano também nele habita.

Será este o espaço do “sagrado pedagógico”, por assim dizer, por oposição a um “profano educacional”, atualmente conformador de e a “Issos”, num outro registo, em que a paisagem do real não é una, comportando o falso e o inautêntico?

¹⁰³ Vide NDR 64.

O agir pedagógico é uma experiência humana, de sentido humano e humanizante. Uma experiência que, como todas as experiências, é algo que é fenómeno de pessoalidade. Mas o seu valor próprio não radica em ser uma experiência de um tipo especial, uma vez que este aspeto de nada serviria, se o seu carácter normal de experiência fosse posto em causa: se nada valesse como experiência sem mais, nada valeria como experiência especial, pois a “bondade” da sua especialidade não teria como se sobrepôr à sua comum invalidade. Não, a questão aqui centra-se necessariamente na ontologia da experiência pedagógica e no seu estatuto. O estatuto da experiência pedagógica deve intuir-se a partir do que a experiência pedagógica é em si mesma, isto é, o que a experiência pedagógica é, e pode ser, deve ser intuído numa e por uma experiência igualmente pedagógica. Nada pode ser referenciado independentemente da experiência que o referencia. O todo da experiência pedagógica é exatamente o mesmo que o todo da possibilidade de referência do humano, perante um referencial de humanidade, referência que constitui o seu próprio ser como sentido. Para além deste e daquela, nada há e nada pode haver, pois não faz qualquer sentido uma qualquer referência, para além da possibilidade absoluta e total de referência que é a própria experiência pedagógica. Não há, pois, e não pode haver qualquer domínio especial de experiência, isto é, o «bom», em contraposição com os outros, os «maus». O domínio da experiência pedagógica humana (sic) é só um e constitui o todo da possibilidade de ser do mesmo homem, no condicional do absoluto da sua possibilidade.

Como tal, é errónea a posição que consiste em partir do falso princípio de que a experiência pedagógica não é sempre algo de pessoal no seu sentido mais profundo, apenas comparável intersubjetivamente, por referenciação recíproca, sem que essa intersubjetividade ou essa comparação possam estabelecer qualquer critério geral ou especial de validação e de validade.¹⁰⁴

¹⁰⁴ Isto, porque o critério não pode ser estabelecido «a caminho» e sem referência ao absoluto intangível do que foi o ato primeiro da experiência pedagógica original que se quer comunicar. Só este poderia ser critério de comunicação, mas, como não é acedível, não pode ser erigido em critério. Assim, todos os critérios de validade da comunicação da experiência pedagógica, por mais rebuscados que sejam, nunca podem ser senão falsos. Mais não são do que tranquilizantes psicológicos para comunicadores aflitos. Tentar repetir, nega a absoluta igualdade; se há absoluta igualdade, não há iteração possível e o «primeiro» e o «segundo» «atos» são apenas um, não o «primeiro», mas o único. Universalmente, a repetição é, não só fantasiosa – o que a remeteria para o campo ou da imaginação ou da psicologia, mais ou menos alienada –, mas, sobretudo, irracional, dado que contraria o carácter único de cada ato. Querer sustentar todo um edifício racional, neste caso a ciência, sobre tal irracionalidade tem de, mais cedo ou mais tarde, condenar tal empreendimento à ruína. Cf. BET, *op. cit.*, p. 60.

Seja uma cólica renal ou o sentimento de amor a outrem, a elaboração interior de uma equação matemática ou da história de um mito, por exemplo, nada disto é partilhável, no que exatamente é, enquanto atualidade puramente interior ao seu «sujeito» pensante, no sentido lato. Enquanto experiência pedagógica, o que cada homem é e sente, é absolutamente incomunicável - não apenas a sua parte emocional, afetiva ou mesmo «espiritual», uma vez que tudo o que ele é, na sua interioridade, é incomunicável, pois que é uma “realidade” monológica. Não há aqui qualquer possibilidade de «universalidade», pois o que cada experiência pedagógica é, no seio de cada homem, não pode ser redutível ao que é alheio a essa mesma experiência.

A «comunicação» é sempre algo de necessariamente transcendente à intimidade do homem e que nunca entrega totalmente aquilo que pretende veicular. Na comunicação, há sempre o absoluto da distância entre o ato pedagógico, efémero, interior do homem, que se intenta comunicar, e isso que dele se comunica, que já não é o mesmo ato inicial, original.¹⁰⁵

Toda a experiência pedagógica é única e irrepetível, mas, não obstante, a sua atitude é sempre referência inevitável do referencial humano substantivo, quer na sua diferença, quer na sua similitude de aplicação real. Não há comparação possível entre experiências pedagógicas no que, de facto, são cada uma delas em si e por si, pois cada experiência pedagógica, no absoluto da experiência que é, enquanto tal, é um ato, e cada ato é único. Nenhum ato pedagógico é repetível: para se «repetir» um ato pedagógico seria necessário que tudo o que o primeiro foi, o segundo também fosse, mas, assim, que sentido faria falar em «primeiro» e «segundo»?¹⁰⁶

Não um ato, mas uma atitude pedagógica, como uma predisposição vocativa natural para o universal humano, faz-se, não de e com repetições, mas de novidade, do absoluto da novidade, do novo, e só daí, julgamos, poderá emergir uma «Nova comunidade» pedagógica. Porque novo sentido, nova atualização da pedagogia; porque

¹⁰⁵ Necessariamente, a comunicação funciona por imagens, sejam elas símbolos, teorias. Para a finalidade da comunicação, o original a comunicar ou assume o estatuto de perdido para o nada – o que a desvaloriza em absoluto – ou de entidade metafísica. O que nunca se comunica é o ato original da experiência pedagógica primeira e única, como tal, que originou o ato segundo da comunicação. O primeiro ficará, para sempre, intangível, só *perseguível* aquando da transcendência de cada um. Cf. Martin Buber, *¿Qué es el Hombre?*, trad. Eugenio Ímaz, México, Fondo de Cultura Económica, 2012, p. 147.

¹⁰⁶ Se o segundo em tudo fosse igual ao primeiro, como os distinguir, se a mesma iteração não faz sentido, pois não corresponde seja ao que for no primeiro? «Igual» e não «semelhante» ou outro qualquer termo mais vagamente identitário, pois, tem de haver necessariamente uma igualdade absoluta, universalmente absoluta no ato em causa, ou não há repetição alguma; como esta igualdade universalmente absoluta não é possível, não é possível a repetição.

nova visão sobre a biografia humana, “Nova comunidade”: razão pela qual é um contínuo processo, não de produção, que implica sempre algum grau de repetição, mas de *concriação*, fazendo irromper o absoluto do novo em cada novo ato, sustentado por uma atitude de abertura e transcendência do homem face à humanidade que o comporta. A alternativa nem sequer é a tal «repetição», mas simplesmente «o nada». Nesta perspetiva, repetir é anular o ato no seu absoluto e substituí-lo pela sua única alternativa, «o nada». Não admira, pois, que num mundo em que impera a ciência da repetição, seja um mundo incapaz ao e do “novo”, «velho mundo» que pressente o «nada» como destino. *Concriar* é, neste viés, uma atitude pedagógica do humano com o humano, inter-humana, com vista à prossecução do sentido humano de «Bem» passível de ser realizado em humana comunidade. *Desnadificar*, sim, deve-se, mas o novo de uma humanidade possível, através de uma relação pedagógica promotora de valores humanos dignos desse epíteto: aquilo que é Bom, Bem, Belo e que, por evidente razão, tem merecimento próprio, pela sua natureza, para acontecer, e acontecer nas suas múltiplas formas e faces.

Por outro lado, as diferentes experiências pedagógicas, em particular, dependem do foro íntimo em quem ocorrem, e esse foro íntimo não é comunicável nem acessível. O que se compara são formas – essas sim, linguísticas e culturais – de tradução em *frames*, mais ou menos sequenciais, do que foi a experiência tida, mas que essa experiência não é, porque a experiência que foi já foi e é, em si e como tal, irrecuperável, qualquer que tenha sido, independentemente da sua tipologia e formalização. É apenas uma sua memória, um «foi», testemunho que permanece no seu sujeito, e o que este dela passa para o seu exterior, para o plano comunitário da relação entre os homens, pessoas, sujeitos: é, ainda, uma outra forma de memória, mediatizada por vários instrumentos de comunicação. Deste modo, o que resta da experiência pedagógica, que é tão só uma memória necessariamente subjetiva, não coincide com o que a experiência pedagógica foi.

Neste âmbito, como em qualquer outro que se refira à forma de realidade que reveste o que já foi e que já não é, quer dizer, aquilo cujo ato próprio já ocorreu e já deixou de ocorrer, há que encarar o incómodo e angustiante facto de que isso que foi o real, nisso que esteve em ato, se confundiu com este mesmo ato e já não é mais, absolutamente. O que daí subsiste, não é o que aquele ato foi, no que absolutamente foi, mas um outro ato, o ato da presença memorial da recordação daquele.

Por outro lado, nunca se pode falar de uma experiência pedagógica como algo que é uma atualidade presente, no sentido em que coincida com o mesmo enunciado que dela

se faz. Tal exigiria que correspondesse, coincidissem exata e absolutamente, com um relato de si mesma. Mas um relato de uma experiência nunca é um relato dessa mesma exata experiência, mas constitui uma outra experiência em si mesmo, uma experiência que relata. Acontece no âmago do sujeito, passa e nunca volta, é para sempre irrecuperável como tal, como aquilo que exata e propriamente foi. Nem relato algum, nem memória alguma poderão alguma vez dar a experiência pedagógica como “experiência”, no seu ato próprio. Isto faz com que todo o «conhecimento» que se baseie apenas na «transmissão» de relatos de experiências de terceiros seja, de facto e de direito, inválido. Não uma tradição, mas a ciência, aqui, reduz-se a conhecimento, não do que a experiência dos outros foi, mas do relato que eles dela fizeram. Todo o edifício da ciência assenta, assim, sobre uma mera teoria do discurso, sem qualquer valor objetivo, para além da objetividade do mesmo discurso, enquanto tal.

A suposta universalidade de tal conhecimento mais não é do que a aceitação universal de um discurso, que começa e acaba em si mesmo. A única experiência do real é a que cada homem faz e tem no seio da sua interioridade. A experiência pedagógica coincide com o ato próprio do homem, de cada homem, e é tão pessoal quanto ele mesmo; não se conhece mas, não obstante, pode-se reconhecer pela sua atitude de acolhimento e pela sua predisposição natural para o ato de reconhecimento.

A experiência pedagógica, como forma de experiência que é, não escapa à condição comum a toda a experiência, como acabámos de sucintamente expor. É pessoal, incomparável, irreduzível a outra realidade que não a sua própria. Como toda a experiência, possui uma realidade própria que é, como tal, irreduzível a qualquer outra.

Todas as reduções ou “explicações” da sua realidade própria ou mediante outras formas de realidade são meras formas de etiquetagem, que não conseguem anular o que a experiência pedagógica é em si mesma. Mais não são do que formas de experiência, em tudo semelhantes às primeiras, cujo relato intentam, que se pronunciam, a partir da sua comum realidade de experiência, sobre a realidade de outra experiência, procedendo dentro de um círculo, do qual não podem jamais sair.

A experiência, que tenta determinar o valor de uma outra experiência, esquece-se de que é tão experiência quanto o seu objeto e de que, para poder ajuizar objetivamente o seu objeto, teria de deixar de ser o que é: uma experiência em tudo semelhante à outra, no que uma e outra têm de básico e fundamental. Por outras palavras, para que um homem possa ajuizar em absoluto sobre a validade de uma experiência pedagógica humana, tem

de sair do campo da experiência humana, isto é, tem de deixar de ser homem, o que não só não resolve a questão, como a elimina, pura e simplesmente.

Note-se que é este o sonho frustrado do paradigma positivista, pelo seu carácter afirmativo, e do iluminista, pelo negativo do possível. A experiência pedagógica, no que é e como é, é sempre real e sempre válida, no e como é. É sociologicamente muito difícil termos de admitir que a nossa experiência, cuja majestade poderá até ter a chancela de um poderoso grupo – exatamente aquele que exerce momentaneamente a hegemonia (tendo para tal o poder e a força, senão a capacidade de algum tipo de violência) –, afinal é tão válida como experiência, no nosso exclusivo campo, quanto a de um «libertino» no seu. Mas, no que diz respeito à realidade objetiva da experiência pedagógica, enquanto tal, assim é. A questão da validade «objetiva» não reside aqui, mas na adequação do conteúdo de qualquer uma destas experiências ao conteúdo, suposto, de um mundo independente daquela. Mas não há um mundo independente da experiência pedagógica que dele se tem: é a experiência pedagógica que temos do mundo que nos dá o mundo e este é a unidade de sentido daquela.¹⁰⁷

Tão válida é a experiência, dita objetiva, do cientista profissional moderno quanto a experiência de quem sonha e sente, quando sonha e sente, a dormir ou acordado, quanto a do delirante, quando delira, quanto a do ficcionista, quando ficciona. Em si, todas são válidas, objetivamente, porque a sua objetividade não é produto de uma qualquer relação com algo fora dessa mesma experiência, mas nessa mesma experiência, nesse *encontro*, como diria Martin Buber.

O argumento que aqui dirimimos não é o da validade objetiva, mas o da realidade objetiva dessa experiência enquanto experiência pedagógica: que valor pode o seu sujeito pedagógico atribuir-lhe? Podemos até perguntar de outro modo: qual a dignidade ontológica que tem essa experiência pedagógica? Isto é, que «grandeza ontológica» tem o ente que se revela ser e sentido na experiência pedagógica? Dito ainda de outro modo, o que se apresenta na experiência pedagógica e que constitui propriamente o ser que aí se revela, pois não há ser para além do sentido que se mostra exatamente, e qual o exato significado disso que se dá na experiência pedagógica e sem o qual não haveria experiência pedagógica alguma? E ainda, o que diferencia as suas diversas manifestações? Como as podemos comparar? Em que reside o critério de comparação?

¹⁰⁷ Cf. Hannah Arendt, «The Crisis in Education», *art. cit.*, pp. 493 e segs; e ainda Hannah Arendt, *Eichmann in Jerusalem. A report on the banality of evil*, introdução de Amos Elon, Nova Iorque, Penguin, 2006, pp. 14-17.

Não pode advir «de fora» ou não poderia ser critério, pois precisaria de algo que validasse o seu carácter de critério para o «interior».

Da resposta a estas e outras, implícitas, questões, depende o valor objetivo de toda a experiência pedagógica. O ser constitui-se na experiência (interna, interior, sempre) como o absoluto do sentido do que, à e na experiência, se revela, independentemente do que isso seja. Enquanto sentido, tudo é interior: o Peter Pan e o automóvel, o amor e o clube de futebol. Não é certamente fora da intimidade da experiência pedagógica que se pode encontrar o critério do valor ontológico destes, poucos, exemplos, porque não há absolutamente um “exterior” à experiência em que possam ser procurados. Os critérios são interiores à experiência e dados na experiência: sem experiência, não há critério algum de experiência, nem se percebe como é que, sequer, se possa fazer qualquer referência a algo fora da experiência.

O valor ontológico de cada ato emergente na experiência pedagógica é dado, em última análise, pelo absoluto das balizas “nada” e “infinito positivo”: que são as bitolas sem as quais não seria possível situar seja o que for como sentido, como ser. Todo o sentido se constitui em referência ao nada, que nega e, negando, afirma algo, algo que é o seu absoluto sentido; e em referência ao infinito, que afirma – por desmentido do nada, por meio da sua presença –, como ato diferencial de uma mesma continuidade, que se constitui exatamente como infinitesimal integração desta diferenciação. A experiência humana é a sucessão atual, polarizada numa unidade de sentido, daquela continuidade, o contínuo agir pedagógico.

A experiência não tem exterior e a experiência pedagógica é, como experiência e como a vida de onde brota, como a comunidade onde se faz, no seu ato e sentido, interior e exterior, referencial e referência. Sem ela, não haveria qualquer referência a um interior ou a exterior algum. O que a experiência pedagógica faculta, holisticamente falando, é uma diferencialidade de emergências semânticas, que podem ser ordenadas – o que, ainda, é também uma forma de experiência – segundo uma escala ontológica, que antecede ontológica e logicamente a própria experiência, e sem a qual não haveria experiência alguma.¹⁰⁸ À experiência pedagógica aporta a dignidade ontológica daquilo

¹⁰⁸ Algumas destas notas semânticas parecem referir-se a algo que transcende o âmbito daquilo a que a própria experiência nos habituou a referir como «exterior». Mas esta referência não se explica sem uma outra referência à anterioridade ontológica e lógica inicialmente dada, sem a qual não haveria como distinguir entre o que é «interior» e o que é «exterior».

que constitui a realidade objetiva do sujeito pedagógico, enquanto algo de semanticamente irreduzível a qualquer outra realidade que não a sua mesma e manifesta.

Dado que não é possível qualquer referência a uma realidade, qualquer que seja, que transcenda absolutamente a imanência semântica do sujeito pedagógico, isto é, que possa prescindir, em absoluto, de fazer qualquer referência ao mesmo sujeito, ou seja, dado que, sem a manifestação na humana interioridade do que quer que seja, não é possível haver experiência alguma, o que conta não pode ser uma *irreferenciável* referência a um objeto necessariamente transcendente a essa mesma interioridade e, logo e ainda assim, a essa mesma experiência, mas o sentido manifestado nesta e constituinte desta experiência, nesta interioridade.

É este sentido que é o «objeto» da experiência pedagógica. É nele que aparecem ou não os marcadores que lhe consignam tipologias, de entre as quais interessam, aqui, as de «externo» e «interno», referidas, não ao absoluto da manifestação do sentido – esta e este são sempre interiores –, mas ao relativo de uma *tópica* emergente, na e com a manifestação, e que situa a referência emergente dos objetos semânticos como puramente imanentes ou não puramente imanentes ao sujeito do sentido e da experiência pedagógica. O espaço é o paradigma necessariamente imanente e «inato» que permite referenciar algo como transcendente àquela imanência.

Dizer, pois, que uma Pedagogia para a Humanidade poderia ser utópica, pode não ser mais do que forçar o sentido da sua manifestação a uma espacialização nada dignificante. Esta utopia nada tem a ver com uma referência à exterioridade referencial da experiência pedagógica, mas com a infinitude possível da sua mesma manifestação, que indica que o objeto, manifestado como sentido pedagógico, é infinito. A utopia, aqui, não significa distância espacial ou temporal, antes o absoluto da proximidade ontológica, sob a forma da mesma ontologia.

Para o sujeito da experiência pedagógica, a Pedagogia sempre surgiu como aquilo que se lhe apresenta como algo portador de dignidade ontológica. Se tudo se manifestasse com a mesma dignidade ontológica, aquela seria o deserto da absoluta indiferença e nada assumiria especial interesse ou valor, pois nada teria como se destacar. A experiência pedagógica não seria mais do que uma imensa iteração de um inicial evento, sempre «copiado», sempre repetido.

É o relevo da diferença ontológica, como absoluto do que, em cada ato, é novo, que funda a experiência pedagógica como o *topos* do sentido, isto é, como isso em que se

manifesta o que nunca é iteração alguma e, assim, define verdadeiramente um sentido, quer dizer, uma continuidade do e por meio do absoluto da diferença. Sem esta continuidade, não é possível sentido algum e a experiência pedagógica seria como que a eternidade do «mesmo», verdadeira morte em vida. Não é de admirar, pois, que, num mundo em que se vem afirmando a igualdade, a experiência do diferente tenha vindo a fenececer e a sua mesma experiência a assemelhar-se a um deserto de absoluta indiferença: é o preço da equalização hipostática da experiência, que condiciona os homens a não saborear, quer a própria experiência quer, nesta, o absoluto da novidade, o que cria e dá sentido à experiência pedagógica. Esta deperece e acaba por morrer. O que o homem descobre, quando vive a experiência pedagógica, como algo de absoluto em si mesma e em que o próprio absoluto da novidade e do ato do ser que assim se constitui se manifesta, é o próprio absoluto de tudo isto. A atitude «pedagógica» é a que surge e existe perante a procura e contemplação deste sentido absoluto. O que exatamente se descobre e vive, como este absoluto, define o tipo de atitude pedagógica em cada um de nós.

É por isso que o homem é naturalmente, *por essência e circunstância*, relação pedagógica e é a sua atitude, pedagógica, que liga homem ao sentido. É sujeito e objeto da pedagogia própria que o manifesta como ontologicamente mais digno. Não importa o que um terceiro possa pensar do valor desse «sujeito pedagógico»: ele é válido em si e por si mesmo; é assim que se apresenta na e à experiência pedagógica própria daquele “Outro” sujeito, na sua radical realidade. Nessa experiência pedagógica, o que se revela não é comparável com qualquer relação fora dessa mesma experiência, pelo que não se pode dizer que é mais ou menos digna do que outra.

Aquilo que qualquer pessoa descobre como o fundo absoluto da sua experiência pedagógica é a exata dimensão da sua descoberta pessoal, com qualquer outra pessoa. Aqui, estamos no âmago do que há de mais profundo no ser humano. Assim, como não é possível comunicar uma dor de dentes ou um momento de alegria, no sentido atrás referido, não é possível comunicar objetivamente aquilo que constitui, para cada homem, o mais profundo da sua intimidade própria. Aqui preside o plano puramente afetivo e ético de cada ser humano, plano que constitui a sua mesma pessoa. Mas o homem, sendo fundamentalmente afetivo e ético é, por inerência, e também fundamentalmente, necessariamente gregário, dimensões das quais não pode prescindir. Ora, não podendo, em absoluto, viver separado de outros seres seus semelhantes, isto é, de fazer comunidade, e sendo este o plano de uma experiência pedagógica fundamental da e para a

sua vida, é inevitável, no entanto, que haja alguma comunicação acerca dele. É esta comunicação, mediatizada por todos os meios possíveis de contacto entre seres humanos, que constitui a dimensão gregária como dimensão essencialmente comunitária. Não é, pois, possível, transcendido o âmbito puramente ético do homem, evitar que o âmbito pedagógico assuma uma dimensão comunitária de realização do seu significado na relação com os seus significativos: sem esta, não haveria comunicação alguma ao nível do que, para cada homem, constitui o absoluto da sua experiência pedagógica. Dificilmente haveria, sequer, comunidade e, por conseguinte, humanidade dignas desse epíteto.

Sem uma qualquer intuição acerca da existência de um horizonte de sentido absoluto, a vida humana encontrar-se-ia verdadeiramente em falência e não se entenderia o que levaria alguém a continuar uma e em uma existência absolutamente destituída de sentido. Deste ponto de vista, é o âmbito pedagógico, como polo de sentido presentificado e projetivo da experiência humana, que possibilita a mesma vida humana no seu significado mais profundo.

Nada surpreende, pois, que, num mundo em que o sentido da experiência pedagógica vai sendo cada vez mais mortificado, seja a própria vida que vai perdendo o seu sentido absoluto e se torne semanticamente empobrecida. Se não há um horizonte de grandeza humana a alcançar, para quê continuarmos a viver? Esta evidência e esta questão estão na base de todos os movimentos de tendências aniquiladoras que se vão manifestando contemporaneamente um pouco por toda à parte.

O constituinte pedagógico na experiência de cada ser humano é o que lhe permite, em absoluto, viver e fazer com sentido. O ser humano sem o sentido do absoluto, que constitui o âmbito pedagógico, está comunitariamente e culturalmente “morto”.

Não é, pois, sentido pedagógico que falta no hodierno mundo, o que falta é grandeza e dignidade àquilo que se descobre como o absoluto da sua existência. O que mudou não foi a experiência pedagógica como tal, na sua génese mais profunda, mas os diversos sentidos a ela atribuídos. Estes diminuíram de dignidade ontológica e tornaram-se demasiadamente instrumentalizantes.

Mas não foi sempre este o risco de perversão da Pedagogia: projetar o que há de melhor ou de pior no homem sobre hipostáticas realidades, ao invés de prosseguir a busca virtualmente infinita do sentido humano presente na experiência pedagógica, nossa, de cada dia, sentido que sempre se doa, mas que nem sempre se inscreve e transfere?

Deve, neste sentido, a Filosofia da Educação refundar a Pedagogia, mas tendo sempre em conta a sua importância estrutural ética, ontológica, ôntica, antropológica e antroposófica, no sentido da evidente concomitância existente entre o agir humano e o agir pedagógico.

6. PEDAGOGIA, CIÊNCIA E CULTURA: O QUE PROCEDE E SE REFERE AO HOMEM

Segundo os já alertados e citados pontos de vista puramente positivistas que, na realidade, apenas querem ver o que seja passível de mensuração mecânica e mecânica repetição, probabilista, como se a realidade fosse repetível, nunca encontrando como resultado das suas investigações dado objetivo algum que, de acordo com as suas exigências, possa ser admitido como prova da realidade da atitude pedagógica, como não é possível conceber máquinas que possam captar os efeitos de uma atitude ético-pedagógica, do mesmo modo que se captam os efeitos dos choques de partículas num acelerador quântico ou repetir a experiência pedagógica de alguém, a fim de lhe testar o valor objetivo, segundo os padrões positivistas, dizíamos, a realidade objetiva da experiência pedagógica, como atitude ontológica, é assim negada.

É claro que uma realidade inegável como o sentimento e sentido de transmissão de uma tradição ou costume entre um avô e o seu neto, e o sentimento de receção por este, também cai sob o domínio desta exclusão, dado que não é possível determinar diretamente o seu valor de objetividade.

Como a realidade da afetividade é negada, por parte de quem de si mesmo tem a consciência de nunca ter tido uma experiência desse género, assim, só quem nunca teve a experiência de sentir uma pertença cultural, verdadeiramente sentida, pode negar a realidade desse sentimento. Não obstante, nem o sentimento deixa de ser real para quem o sente, nem uma natural atitude pedagógica para quem a experiencia. O que está em causa é a tentativa de redução da experiência pedagógica humana a dimensões meramente mecânicas e mecanicamente quantificáveis, isto é, a redução da humanidade a uma máquina: «repetível», previsível e, portanto, facilmente dominável.

Por detrás de alguns ataques «científicos» à necessidade e validade de uma Filosofia da Educação, em geral, e a uma atitude ético-pedagógica, como fomentadora de comunidade, em particular, está uma etiologia de índole política: o homem pedagógico, verdadeiramente natural, isto é, o vocativo que sobrepõe o absoluto, em que vive, ao relativo da política e da ética a ela vinculada, é um ser difícil de dominar, pois têm autonomia e dinâmicas próprias.

A repetibilidade é uma ilusão, de aparência racional, que se funda em uma outra e mais profunda ilusão, também de aparência racional: a de que há igualdade entre entes, a

de que pode haver igualdade entre entes. A questão é de ordem metafísica e implica o estatuto da diferença, no que esta tem de absoluto. Pretende-se que possa haver igualdade entre dois quaisquer entes. Ora, esta pretensão implica que tudo o que o primeiro ente é o segundo também seja (e vice-versa). Se assim for, nada há que nos permita distinguir o suposto primeiro do suposto segundo (e vice-versa). Isto implica que o primeiro e o segundo nada mais sejam do que duas denominações diferentes de um mesmo ente. Poderá haver harmonia possível?

Cada ente é o que é e, isso que é, deverá ter possibilidades de poder ser absolutamente realizado, através de uma atitude pedagógica que lhe permita, na sua relação com o “Outro” e em comunidade, transferir, atingir e promover sentido. Não há nem pode haver qualquer outro ente que seja o que ele é. O que foi dito anteriormente aplica-se a qualquer nível ontológico e ético, âmbitos nos quais, inclusos no antropológico, pretendemos inserir a Pedagogia do Reconhecimento.

O que esse ente que comporta Ser é, no que é, no que o faz ser exatamente o que é, só esse ente é e nenhum outro que não ele pode ser. Deste modo, não havendo outro igual, não é possível haver algo como uma repetição, e uma Pedagogia do Reconhecimento terá de pugnar por manter sempre presente esse dinamismo e abertura. Pois se o que se repete é o mesmo, então, não se repete, pois a mesma repetição já acrescenta ao ser aquilo que se «repete», modificando-o e anulando a repetição. O que permite a continuidade dos entes e do ser não é nem a igualdade nem a repetição – projeções psicológicas sobre o que é –, mas a continuidade do ato que tudo sustém e faz a contiguidade infinitesimal de tudo, infinitamente e diferenciadamente.

O acaso é o encontro absolutamente aleatório de, pelo menos, duas quaisquer entidades pedagógicas. Mas o que quer isto dizer? Que quer dizer aquele «*absolutamente aleatório*»? Que cada uma daquelas *entidades pedagógicas* não tenha um ato pedagógico próprio que as faça, a cada uma independentemente, ser? Não, certamente. Cada uma tem um ato pedagógico que lhe corresponde ou, em absoluto, não seriam. Mas, se assim é, esse ato pode ser «independente»? Isto é, sem relação com o ato de outra *entidade pedagógica*, qualquer, universalmente? Mas como, se elas se *encontram*? É que, para se poderem encontrar, tem de haver uma relação entre ambas, que é exatamente o que lhes permite poderem encontrar-se, sem a qual nunca se encontrariam. Só se encontram porque é possível que se encontrem e esta possibilidade pertence-lhes desde que são, faz parte do que são. Sem ela, seriam diferentes do que são, isto é, não seriam o que são.

É esta relação de abertura e possibilidade, como alude Buber, que permite que se possam encontrar. Mas o facto de que só se percebe depois de se terem encontrado, não invalida o seu carácter presencial, mostra, sim, a incapacidade que temos em dominar a infinitude atual das relações que constituem o ato do pedagógico da pessoa humana. A combinatória nunca é aleatória, reflete sempre a parte *diatópica* local de um atual de relações que constitui o ato pedagógico que sustenta o ser.

Segundo esta posição, o carácter pedagógico deriva de uma presença afetiva e *afetivante* que se revela aberta e recetiva no momento do encontro, corpo da relação. A realidade pedagógica articula-se numa dimensão puramente humana, afetiva, cultural, artística e espiritual de uma evolução que, a partir de uma mera matéria bruta, por intermédio das virtualidades do acaso e da combinatória das relações, atingiu um ponto em que o ente é capaz de se transcender totalmente na forma da elaboração de sentimentos e sentido que dele necessitam como base de toda a sua energia, movimento, como sua causa última que, assim, acabam por a demonstrar como possibilidade e ato de tudo. É esta capacidade de transcendência e esta corrente afetiva que transportam pedagogicamente o significado humano pelos tempos.

Numa conceção de uma suposta *entidade pedagógica* fora da relação, isolada, que contenha no seu interior toda a possibilidade, nunca poderá haver a possibilidade de se aceitar qualquer sentido de transcendência que objetivamente justifique a objetividade do agir pedagógico: este será sempre algo de puramente subjetivo e toda a sua objetividade e realidade se reduzem à objetividade imanente do e ao próprio sujeito pedagógico.

O posicionamento positivista radica sempre no modelo gnoseologista da relação entre um sujeito conhecedor e um objeto conhecido. Tal modelo postula uma solução de continuidade absoluta entre o sujeito e o objeto, solução de continuidade, essa, que a relação entre os dois procura sempre vencer. Mas o que os seus “cultores” não percebem ou não querem admitir, dado que esta mesma admissão destruiria o modelo de que vive e inspira a sua reflexão, é que a solução de continuidade postulada é mesmo absoluta e, portanto, não ultrapassável. Se sujeito e objeto são realidades, não apenas diferentes, mas pertencentes a dois mundos ou universos diferentes – o que implica uma ontologia basal diversa –, então, o que a relação tem de vencer não é a diferença entre dois entes de um mesmo universo ontológico, mas entre dois universos ontológicos diversos, separados. Ora, esta «distância», ou é infinita – entre estes dois universos há uma infinidade de outros universos possíveis – e, assim, infranqueável ou pura e simplesmente não é, dado

que a segunda alternativa é não haver coisa alguma entre eles, isto é, nada, o que anula qualquer possibilidade de comunicação e de relação.

Separados, postuladamente, à partida, sujeito e objeto ficarão para sempre separados. O objeto nunca será mais do que um sonho subjetivo do sujeito e dependente das suas «estruturas sonhadoras», mas de realidade própria, autónoma e sempre improvável. A aproximação assintótica descoberta por Heisenberg, por exemplo, poderia ser um modo epistemologicamente válido para dizer desta mesma *indicibilidade* ou distância ontológica inamissível entre sujeito e objeto. Pena ter deixado de se aprofundar o modelo platónico, que tanto lutava contra os subjetivos sonhos, de descoberta interior do sentido holístico e detalhado do real, de sentido da experiência pedagógica, experiência que é sempre dada no fórum interior do homem e cuja semântica mesma constitui, não o sonho subjetivo de um real quimérico, mas a construção reflexiva de uma realidade como um inalienável e necessário sentido antrópico absoluto de tudo.

Neste contexto, o agir pedagógico comporta a mesma realidade do sujeito que o suporta, interiormente e exteriormente, na esfera da sua consciência como na esfera da sua ação exteriorizada, seja *poiética*, seja praxicamente considerada. Estas correntes não negam, pois, que haja um sentimento pedagógico ou manifestações, quer individuais, quer comunitárias, desse mesmo sentimento pedagógico.

Não se nega, pois, absolutamente, a realidade da «coisa pedagógica», apenas se reduz aquela à simples dimensão da mesma realidade do sujeito, que é também objeto, o que não seria redução alguma, se respeitássemos a possibilidade de, desta realidade, fazer parte uma dimensão propriamente espiritual de necessária abertura para uma transcendência, verdadeiramente entendida, isto é, como tendo realidade própria, independente da realidade do sujeito, mas vinculada à relação. Uma Pedagogia do Reconhecimento deverá sempre incentivar uma atitude pedagógica refletida e esclarecida, pois esta conduzirá necessariamente ao aprofundamento do sentido absoluto do ser de cada homem, na sua relação com o absoluto do ser dos outros homens e com o absoluto da própria relação, seu fundamento último e primeiro.

Uma Pedagogia do Reconhecimento, assim entendida, poderá ser uma verdadeira inimiga do poder político. As modernas e hodiernas tentativas de formatação da natureza do homem – nas e das mais variadas formas – são uma condição necessária para a sobrevivência dos Estados, que sabem que só podem subsistir como possuidores do absoluto da verdade. Esta afirmação não é válida apenas para o exemplo paradigmático

do nazismo, que poderíamos caracterizar como uma *religião política*, na qual a Pedagogia foi emasculada ao serviço do *Reich*, mas aplica-se também a todas as outras formas em que o Estado se queira assumir como o absoluto de sentido de um povo ou do todo humano. Não foi só por uma simples e triste coincidência que a, na altura, emergente “democracia” ateniense tivesse que eliminar o seu “inimigo político” Sócrates, esse «perigoso homem», valha-nos a ironia, ética e pedagogicamente incontrolável pelo estado da «polis».

Infelizmente, o termo ciência sofreu, em certos meios dotados de uma capacidade de poder hegemónica, uma redução de âmbito semântico, que pretende fazer com que signifique algo como exclusivo produto do novo método heurístico, como nos advertiu Bernard Lonergan, validando apenas, como conhecimento, o que obedecer ao seu mesmo modo e critério de pesquisa.¹⁰⁹ É claro, e genericamente falamos, que uma tal posição padece do mesmo mal, que é advogado pelos seus oficiais, acerca da mentalidade vigente no tempo de Galileu, dominada por uma visão política da ontologia do cosmos, fundada no medo da perda de privilégios, por parte de quem os detinha, na altura a Igreja Católica ou parte sua detentora do poder. O mesmo tipo de irracional intolerância teórica – de facto, política – que se encontrava presente nas mentes dos inquisidores do processo *Galileu*, encontra-se presente hodiernamente nas mentes dos “inquisidores” da ciência positivista. O apetite pelo poder semântico – único poder verdadeiramente real – é o mesmo, só a «Igreja» é outra. Mas a questão fundamental não é esta, o que está aqui em causa é a mesma definição do que é ciência, na sua essência. Acontece ciência sempre que se dá uma intuição, independentemente do tipo ou grau desta. O próprio homem nasce com esta intuição e sem ela não há homem, e sem homem não há ciência. A tarefa reside no estudo, tipificação e possível ordenação ou hierarquização destas intuições, todas válidas, nos seus tipos e níveis, exatamente no que são. Chamar ciência apenas a um tipo especial, e especialmente escolhido, não é uma manifestação de especial inteligência – de que aliás não pode haver critério algum independente –, mas, sim, manifestação de soberba, logo, de falta de sabedoria.¹¹⁰

¹⁰⁹ Cf. LMT, *op. cit.*, p. 37.

¹¹⁰ Michel Henry - filósofo e romancista francês – que, como retratam Maristela Vendramel Ferreira e Andrés Eduardo Aguirre Antúnez, “desenvolveu uma original Fenomenologia da Vida, revelando o papel originário dos afetos na constituição do Si e na ligação deste com o mundo. Ele situa os fenômenos afetivos como centrais à compreensão do nosso ser e das nossas vivências. Henry critica o pensamento ocidental e os efeitos da redução galileana, a partir da qual os aspetos subjetivos e a sensibilidade para conhecer o mundo foram colocados de lado e trocados pela geometria e pelo conhecimento racional, rigoroso e que enuncia propriedades universais ou científicas”. Cf. Maristela Vendramel Ferreira e Andrés Eduardo

Um «objeto pedagógico» é, pois, um objeto cultural, mas com realidade própria - esta afirmação é necessariamente redundante, dado que não há coisa alguma que tenha passado pela atividade humana, universalmente considerada, que não seja cultural, essencialmente cultura, pois cultura é todo o produto que tem a sua origem imediata ou mediata na atividade do homem. A cultura é o corpo material e imaterial do sentido da vida humana, e sem a qual não há comunidade, pois toda a *comunidade é uma comunidade de vivos*, como bem advogava Michel Henry. E sem esta “vida” comunitária, nada haveria a que se pudesse chamar cultura; só haveria «natureza nua», isto é, sem sentido, não obstante notarmos que a mesma referência designativa «natureza» é, também ela, cultural. Cultura, na sua definição mais simples, mas mais profunda, é um rigoroso sinónimo de vida, de comunidade, de humanidade.¹¹¹

O Hobbit e a Branca de Neve possuem incontestável existência – são ambos produtos da imaginação do homem, resultado de um certo tipo de labor seu, labor que não se materializa do mesmo modo que se materializam uma espada ou uma enxada, mas adquirindo uma outra forma, ainda material, que é a da narrativa fantástica, analisável nos seus mais mínimos constituintes pedagógicos, linguísticos, psicológicos, sociológicos e etc. Numa visão mais grosseira da realidade e da sua parte considerada propriamente material, estes exemplares artefactos são considerados «materiais», dado que se releva apenas a sua «materialidade», como se fossem constituídos apenas por uma «matéria bruta», saída virgem – com material virgindade – de uma natureza, também ela necessariamente «bruta». O que não se percebe é que estes artefactos são mesmo «artefactos», isto é, feitos pela humana e pedagógica arte, produtos da arte humana, produtos de uma forma de humano «labor-facto» e, portanto, «coisas culturais», logo, marcadas por aquilo que é próprio da humanidade, a saber: a capacidade de infundir na «matéria bruta», seja lá isso o que for, algo que transcende aquela mesma «bruteza» e a que tradicionalmente se chama «forma».

Assim, o que é especial numa espada é a forma que diferencia aquilo que, depois de diferenciado, é uma espada. Sem esta diferenciação, operada pela «arte» do labor humano, nunca haveria espada alguma. Esperemos uma eternidade, contemplando um pedaço de naturalíssimo virgem metal qualquer, e nem assim aparecerá uma espada: o

Aguirre, «Intersubjetividade em Michel Henry: relação terapêutica», *Rev. Abordagem gestalt* [online], vol.19, n.1 [citado 2015-05-18], 2013, pp. 92-96. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672013000100012&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1809-6867, último acesso em 19/02/2015 às 18:00.

¹¹¹ Cf. *Ibidem*, loc. vide.

que transforma o tal pedaço de «matéria bruta» em algo como uma espada é a forma que o homem lhe imprime. Esta não pode ser dita material, sem se cair no reino da completa *equivocidade* conceptual ou desonestidade intelectual. Pode-se, pois, facilmente compreender que a espada não é uma realidade material, sem mais, mas uma realidade cultural, em que o que é fundamental é a forma que enforma e determina uma matéria, a sua, a que foi por si assumida, a dada pelo homem para a humanidade.

Esta posição de um materialismo total – e totalitarista – impede a compreensão da diferença própria presente na matéria, quando esta é habitada por aquilo que se denomina espírito. Reduzir a manifestação do espírito – sem dúvida presente na matéria, pois a nossa experiência não pode acontecer de outro modo – a algo de, ainda, puramente material, é não entender que a intuição, qualquer que seja, é sempre uma transcensão da pura materialidade em sentido, realidade que, ainda que necessite humanamente de um suporte material para se dar, não é material, pois a pura matéria não é confundível com aquilo que especifica a realidade objetiva do sentido, de que não há, muitas vezes, realização material possível, e perguntamos: onde está a realidade material da unidade ou do infinito em ato, por exemplo? Enquanto unidades de sentido, são materiais? Em que espaço se situa a sua materialidade? Também não colhe qualquer afirmação do tipo «a matéria é o espírito» ou «o espírito é a matéria», que nada dizem, porque nada diferenciam.

É evidente que não há como negar o valor próprio de cada uma destas possíveis análises. O que não é admissível é que, em nome de um certo tipo politicamente hegemónico de fazer ciência, se negue a também possível validade de outros modos, à partida tão racionalmente dignos quanto aquele.

Olhar com desdém para as filosofias ou pedagogias, apenas porque não seguem necessariamente a metodologia restritiva iluminista e positivista de certas ciências, é um infundado ato de soberba pseudo-intelectual, para além de ser algo parecido a um parricídio cultural, dado que as ciências, que agora se acham com direito exclusivo à posse da verdade, nasceram quase todas de esforços racionais desenvolvidos quer no âmbito da filosofia quer no da pedagogia, para não mencionar o espantoso esforço de racionalidade holística emergente que foi o próprio mito.

Todo o esforço da inteligência humana nasceu da necessidade de encontrar e conferir sentido à materialidade incoativa daquilo que, depois de passado pelas diferentes feiras em que aquela busca se espraiou, se chama mundo, e mundo é sentido. Sem este

esforço, nem matéria se poderia chamar à matéria, nem haveria filósofos, pedagogos ou cientistas alguns.

CAPÍTULO I

UM ITINERÁRIO

I.1. UM HOMEM ITINERANTE: A CAMINHAR PARA O RECONHECIMENTO

O sentido captado na parte introdutória da nossa tessitura informou-nos que a recaptura da realidade da pessoa humana, na procura de uma Pedagogia do Reconhecimento para a sua humanidade constitutiva, levar-nos-á, necessariamente, aos fundamentos ancilares da antropologia filosófica e da antroposofia.¹¹²

Neste sentido, ao pretendermos dissertar sobre aspetos constitutivos da condição humana, como a ação pedagógica o é, nos seus diversos âmbitos - pensar, agir e sentir – torna-se incontornável adentrar por questões incontornáveis relativas ao próprio homem:

- O que é isto de ser homem?
- O que comporta ser homem?
- A que aspira o homem?

Para determinarmos, neste itinerário e dentro do possível, o que iremos circunscrever como «sujeito pedagógico», não poderemos deixar de situar, em primeira instância, o sustentáculo desta condição, o homem, a sua génese e dinâmicas vivenciais.

Mesmo em tempos hodiernos, ainda possuímos um olhar misterioso sob o emergir do caminho humano, apesar da extensa história que em nós hoje aporta. Platão ofereceu-nos a sua introspeção sobre o significado da história humana, retratado no mito de

¹¹² Colocando de parte as diversas e diferentes aproximações à Antropologia, a pergunta que importa fazer é a seguinte: será que nos estamos a situar a um nível filosófico? Por outras palavras: Será que não falta aqui o interrogar filosófico acerca do que é o homem e do seu saber? De certo modo, serão estas duas interrogações, que integram uma terceira - Como caracterizar o homem naquilo que lhe é mais próprio, em que se constitui um problema para si mesmo? Serão estas interrogações o fio condutor deste nosso ponto. Será que o homem apenas se compreende como ser biológico? Será que basta compreendê-lo como ser cultural e social? O homem não será mais que o biológico, o cultural, o social ou o simbólico? Estas interrogações, de facto, não são próprias de um interrogar naturalista, cultural, ou estruturalista, efetivamente, são interrogações filosóficas e, como tal, necessárias a uma Filosofia da Educação, quer na sua génese quer para a sua *prógenese*.

Górgias, como uma abertura à participação no constructo do sentido universal (cosmos) ou a sua queda naquilo a que se chama *akosmia* (ausência de cosmos, de sentido).¹¹³

O que agora pretendemos alcançar, no seguimento do nosso discurso, é a expansão do sentido paleoantropológico filosófico para um humanismo pedagógico na história. No centro desta expansão emergirão as noções, buberianas e platónicas, de diálogo, *koinonia* e *philia*, intuições fundamentais para uma Pedagogia do Reconhecimento.

Com efeito, é a partir da filosofia grega que o homem se constituiu filosófica e pedagogicamente como um problema para si mesmo – e é este interrogar que iremos aqui explorar, a partir de uma abertura do homem àquilo que lhe confere um sentido totalizante. Assim, o problema que cabe à Antropologia Filosófica colocar é, então, o do próprio homem, e tendo ainda em consideração outras interrogações, a saber:

- Quem é o homem?
- Qual a sua origem?
- O que o constitui enquanto tal?
- Qual o seu caminho?
- Qual o seu destino?

A vida humana levou milénios antes de se constituir como problemática filosófica. As primeiras explicações acerca do homem eram explicações que tinham uma fundamentação mítica. A primeira expressão da filosofia, com os filósofos pré-socráticos, afetou-se pela procura de uma explicação para o princípio constitutivo do mundo natural; com os Sofistas, a filosofia é entendida como uma arte de persuadir, o homem é entendido como a “medida de todas as coisas”, no dizer de Protágoras. Mas, com Sócrates, via diálogos de Platão, a filosofia surge como *amor ao saber*, conforme aludimos no *preambulatório* do nosso itinerário dissertativo. O filósofo é aquele que ama o saber e que, não o possuindo, esforça-se por criar métodos para o adquirir. A filosofia

¹¹³ Este diálogo tem como tema principal a Retórica, qual a sua função e como esta deve ser utilizada. Uma das personagens principais é o próprio Górgias, famoso sofista siciliano, conhecido em Atenas como o melhor orador. A disputa de Sócrates acerca da retórica, e o seu valor, vai permitir a Platão estabelecer o confronto entre usos e atitudes opostas da linguagem pedagógica – como instrumento de poder e como instrumento de verdade. Ou seja, a linguagem defendida pelos sofistas (representados por Górgias, Polo e Cálicles) e a linguagem defendida pelos filósofos Sócrates e Platão - que conclui que esta é não só inútil, mas mesmo pedagogicamente imoral. Cf. Platão, *Górgias*, Lisboa, ed. 70, 2010.

emerge, então, como uma manifestação superior desta cultura, surgindo como uma espécie de momento alto de afirmação da civilização helénica.¹¹⁴

Deste modo, a noção histórica sobre o interrogar filosófico corresponde a um momento tardio do aparecer do homem, e este interrogar está ligado ao emergir do pensamento racional. A máxima socrática “conhece-te a ti mesmo” vai ser fundamental para uma explicação filosófica do próprio homem. Nesta máxima, perambulatória do reconhecimento, estão subjacentes, pelo menos, mais duas interrogações:

- quem sou eu?
- quem é o “eu” que sou?

O homem, consoante as épocas, tem vindo a construir uma imagem diferente de si mesmo, de tal modo que a compreensão desta realidade tão complexa, hodiernamente, é diferente da inscrita na antiguidade, embora em muitos aspetos o homem permaneça o mesmo.

São interessantes as compreensões do homem na sua diferença relativamente ao animal. Muitas vezes, quando falamos de homens e de animais é para os contrapormos. Como nos diz Julián Marías, cria-se um *abismo ontológico* entre ambos. Nos tempos mais antigos, primitivos mesmo, o homem era pouca e fraca coisa frente aos animais – quer em número, quer em possibilidades, quer em recursos. Tanto a pré-história, como a própria história nos mostram que a presença dos animais foi, desde sempre, essencial para o homem.¹¹⁵

Face ao animal o homem sentia-se diferente – sentia-se como pertencendo a uma *classe* diferente, de tal modo que se considerava o “género humano”, como a “espécie humana”, na terminologia de Aristóteles. Não obstante, e por oposição ao animal, o homem possui uma “natureza humana”, que lhe confere um sustento identitário, um testemunho, uma narrativa.

É com Aristóteles que temos a definição de homem como “animal racional” e “que fala”. Assim, a afirmação da superioridade do homem colocava-se na razão e na linguagem, meio de expressão do qual os animais se encontram destituídos. No entanto, os animais, ou devido ao seu tamanho, força, ou longevidade, bem como em função das

¹¹⁴ Cf. BET, *op. cit.*, p.41.

¹¹⁵ Cf. Julián Marías, *Ortega I – Circunstancia y Vocación-2*, Madrid, Revista de Occidente, 1960, p. 491.

“armas” que possuíam, evocavam também uma espécie de superioridade. O homem, frente a certos animais, reconheceu-lhes a superioridade. Pense-se, por exemplo, na frequência dos cultos a animais, como no caso dos Egípcios, para quem alguns eram objeto de adoração. No entanto, a domesticação que o homem foi capaz de impor, relativamente a certos animais, surge como uma primeira forma de “poder” do homem sobre eles.

De qualquer modo, a relação entre o homem e o animal tem sido sempre muito estreita. Disso são exemplo as diversas fabulações e lendas, que, desde o tempo dos gregos, tinham como intenção mostrar esta estreita relação, na medida em que a fábula visa tornar inteligível o modo de ser do humano, mas compreendendo esse modo de ser como uma “natureza animal”. Na fábula, o animal como que é elevado ao nível do humano, atribuindo-se ao animal vícios e virtudes que são próprias, tão-só, do homem. Recordemos, nesta linha, as *Fábulas* de La Fontaine e, hoje em dia, o sucesso de histórias sobre animais, muito em voga na prática pedagógica de Filosofia com Crianças. A frequência com que certos géneros literários recorrem ao mundo animal, para melhor compreender o mundo humano, chama-nos a atenção para o facto de esta relação corresponder a uma dimensão essencial da compreensão do homem, a partir do animal.

Contudo, na tradição judaico-cristã, esta perspetiva não é tão forte, pois o que nesta tradição se acentua, e muito claramente, é a independência do homem e a irredutibilidade deste relativamente ao animal. A criação do homem, narrada no livro do *Génesis* – «façamos o homem à nossa imagem e semelhança» – abre, sem sombra de dúvida, uma outra perspetiva, para se compreender a realidade humana. Tanto o judaísmo como o cristianismo apresentam uma interpretação do homem enquanto realidade que não pode ser compreendida em termos de animalidade. Com esta tradição o que nos é exibido são as compreensões do humano em termos de vocação pessoal, ideia de salvação e, no cristianismo, muito claramente, a questão da encarnação.

Estes são dois modos diferentes de compreender o homem: um, acentuando o homem por diferença específica, como um “animal que pensa e que fala” – tradição aristotélica, onde certo biologismo e naturalismo estão presentes, embora venha a ser ultrapassado; outro, acentuando uma compreensão do homem como *imago Dei* (imagem de Deus), pondo, assim, em evidência aspetos humanos que, rigorosamente, não dizem respeito ao animal. Ora, estas duas tradições como que se aliaram, embora possamos

encontrar na história da filosofia algumas posições que vão mais numa direção do que noutra e vice-versa, mas que não são assunto desta nossa tessitura.

É evidente, para nós, humanos hodiernos, que o homem possui traços comuns com o animal – o homem é, não só, mas também, um animal. A evolução está suficientemente provada, pelo que negá-la seria ir contra uma evidência. O homem, do mesmo modo que qualquer outro animal, possui um organismo, que se relaciona e entra em contacto com outros organismos. O homem possui um «corpo». Mas, por exemplo, quando Descartes se refere ao homem, parte do *ego cogito*, ou seja, do “eu penso”, que lhe permite dizer que o homem é *res cogitans* (coisa que pensa) em relação com a *res extensa* (corpo). Nesta posição cartesiana, a consideração do homem como *res extensa*, ou seja, corpo denso, liga-o ao animal, porque ambos são organismos, mas na sua interpretação esta consideração do homem como animal é sempre exterior, porquanto que a referência ao *ego*, ao “Eu” que pensa, reenvia-nos para a subjetividade, para o interior.¹¹⁶

Mas será que devemos manter esta oposição? Na verdade opomos, em termos categoriais, para em seguida estabelecermos entre eles relações essenciais.

É esta animalidade no homem, ou seja, a sua continuidade biológica natural com outras espécies, a sua continuidade física com a realidade material em geral, que permite referir que o homem é um microcosmos, por oposição ao macrocosmos, o todo, conhecido e por conhecer. Ora, esta constatação impõe-se por si mesma, o que significa que temos de situar o homem, por um lado, na biologia e, por outro, no cosmos.

Mas, se mudo de perspetiva e tomo o homem como um *Eu*, como um ser que tem a sua vida para viver, ou seja, quando fazemos uma referência à nossa vida, estas questões biológicas não têm, verdadeiramente, sentido.¹¹⁷ O homem é um ser biológico, que está no cosmos, contudo, a noção de a «minha vida», se por um lado pressupõe estas realidades, por outro supera-as por não se reduzir a elas.¹¹⁸

¹¹⁶ Cf. Descartes, *Discurso do Método*, trad. e notas de Pinharanda Gomes, Lisboa, ed. Guimarães, 2004, pp. 50 e segs.

¹¹⁷ Questão bastante desenvolvida por Ortega, na sua ultrapassagem ao idealismo. Referimo-nos, neste aspeto, à consciência como intimidade, como nos demonstra: viver é uma intimidade consigo mesmo e com as coisas. Esclarece-se aqui o sentido da fórmula orteguiana «eu sou eu e a minha circunstância»; o primeiro “eu” é o resultado da intimidade do eu consigo mesmo (ou seja: com o segundo eu da fórmula) e com a sua circunstância. Por isso, aquele primeiro “eu” não é uma subjetividade em sentido moderno, quer na aceção de Descartes, quer na de Husserl, é mesmo a vida em forma de consciência. Para Ortega, a distinção entre consciência e vida não faz sentido. Cf. Ortega y Gasset, «Sexta Lição» e «Sétima Lição», em *O que é a Filosofia?*, trad. José Bento, Lisboa, ed. Biblioteca de editores Independentes, 2007, pp. 105-121 e pp. 122-135.

¹¹⁸ Para Ortega, a vida não se define a partir da biologia, nem se confunde com a sua representação biológica. Os conceitos da biologia são hipotéticos, como os de qualquer outra ciência. A biologia é apenas

Quando me coloco na perspectiva da «minha vida», como tão bem demonstrou Ortega y Gasset, o que temos em mente é que somos um homem ou uma mulher, e esta é uma forma radical de apresentação.¹¹⁹ De facto, nesta formulação, aquilo que melhor o representa, não são as suas características de organismo, nem os seus aspetos biológicos, nem a sua animalidade, nem mesmo o seu psiquismo, o que lhe é propriedade é ser uma *vida biográfica*, como refere Buber, aludindo à diferença entre as categorias do reconhecimento do “Tu” (relação\vivência) e conhecimento do “Isso” (experiência):

«O ser humano, que ainda há pouco era único e sem qualidades, não disponível, só presente, não experimentável, só tocável, tornou de novo Ele ou Ela (Isso), um conjunto de qualidades, um quantum dotado de figura.»¹²⁰

Se queremos saber o que é um homem (um ele), descrevemos os seus aspetos biológicos; mas se queremos saber quem é “este-homem” que se nos depara (um “Tu”), que está no «face-a-face» connosco, verdadeiramente, procuramos saber o seu todo, a sua vida, a sua biografia, constituintes do seu mundo interior: só a este homem podemos reconhecer.

De facto, uma *vida biográfica* procura sempre pôr em evidência aspetos mais espirituais, bem como a realidade situada desse homem que se pode chamar “Sicrano” ou “Beltrano”. Dele não se faz uma descrição do mesmo modo que um botânico faz de uma planta ou um biólogo marinho de um crustáceo.

uma das atividades da minha vida. A biologia funda-se na vida, mas não poderá fornecer uma explicação radical para ela. Cf. Ortega y Gasset, «Ensayos Filosóficos (biología y pedagogía)» em *Obras Completas*, 7ª ed., Tomo II, Madrid, Revista do Occidente, 1996, p. 296.

¹¹⁹ Ainda referência a Ortega y Gasset, que refere que a vida é o conjunto das coisas que nos acontecem, independentemente da sua maior ou menor importância. A vida tem a característica de existir para si mesma, de comportar um saber próprio, que não se identifica com o saber intelectual. O mundo é a totalidade daquilo que nos afeta enquanto vivemos. Por isso, a nossa vida é como um arco que une o eu e o mundo, de acordo com a imagem daquelas divindades romanas que nasciam e viviam juntas (*Dii consentes*). A vida não está nunca fixada previamente, é uma jornada de descoberta, dimensão de projeto e a vida é sempre escolha entre várias possibilidades. Assim, podemos dizer que a vida é um ser que, mais do que aquilo que é, consiste em ter que ser. Importa salientar o encontro, não obstante as diferentes terminologias, entre as noções de “projeto”, em Ortega, o “chega a ser quem és”, em Píndaro, e o desejo que o homem tem de se “tornar obra”, em Martin Buber. Ainda sobre esta questão, fazemos referência a Pedro Cerezo Gálan, «La Moral del Heroe», em *La voluntad de Aventura*, Barcelona, ed. Ariel, 1984, pp. 339-375; ainda referência a BET, *op. cit.*, pp. 14-17, onde Buber refere: “Pois falo somente do homem real, de ti e de mim, da nossa vida e do nosso mundo”.

¹²⁰ Cf. BET, *op. cit.*, p. 21.

Max Scheler, na sua obra *A situação do homem no cosmos*, estabelece a “diferença essencial entre o homem e o animal”, tendo em consideração o estabelecer de uma hierarquia. A relação fundamental do animal é com o meio, há um determinismo no animal; pelo contrário, a relação fundamental do homem é a sua abertura vocativa ao mundo, que o liberta, que assinala a sua “elevação à abertura do mundo por força do espírito”.¹²¹

A partir do reconhecimento desta realidade espiritual é então possível guindarmos-nos à realidade pessoal, ao ser pessoa, como forma de afirmação do que é superior no homem e o distingue de tudo o mais, isto é, ser afetado e dotado de afetos, ironia e de humor, características que lhe são próprias, pois são manifestações da capacidade simbólica e manifestam uma elevação espiritual.¹²²

Na nossa perspetiva, podemos explicar o triângulo Animal – Homem – Deus do seguinte modo:

- a tradição grega informa o homem como animal racional (perspetiva naturalista);
- opondo-o a Deus (perspetiva espiritual).

De um lado estão os animais e os homens e do outro os Deuses – o abismo ontológico está entre os primeiros e o segundo; na tradição judaico-cristã de um lado está o animal e do outro estão o homem e Deus, o abismo ontológico está entre o primeiro e os segundos. Contudo, estas duas perspetivas como que se entrecruzaram, de tal modo que ambas são tidas em linha de conta, umas vezes dando-se maior atenção a uma das posições, outras vezes a outra. A tradição filosófica, no domínio da antropologia, tem mostrado claramente esta situação.

I.2. O HOMEM COMO RELAÇÃO NA SUA UNIDADE CONSTITUTIVA

Mas o que constitui afinal este ente que se torna humano? A resposta a esta questão implica que tenhamos que pôr em evidência a relação alma/corpo, bem como a

¹²¹ Cf. Max Scheler, *A situação do homem no cosmos*, Lisboa, ed. Texto & Grafia, 2008, pp. 49 e segs.

¹²² Cf. BET, *op. cit.*, pp. 42, 43 e 66.

tese da imortalidade da alma proposta por Sócrates e também intuída em Martin Buber, que nos incita a pensar acerca do homem, da relação da alma com o corpo e de como se deve viver nesta vida para assegurar uma felicidade eterna.¹²³

A alma (parente das Ideias) é valorizada, enquanto o corpo é considerado o cárcere da alma, ou seja, a alma é aquela que comanda e o corpo é o que obedece, mas o corpo constitui-se sempre como um obstáculo para o conhecimento, os interesses do corpo e da alma são diferentes. Serão, num primeiro momento, estes aspetos que irão ser explicitados a fim de obtermos uma compreensão acerca do homem, da sua missão neste mundo e, fundamentalmente, daquilo em que consiste a vida do verdadeiro homem virtuoso.

Acentuamos, aqui, a palavra «virtuoso» aplicada ao homem, que é filósofo, pois, por oposição aos sofistas, Sócrates apela para uma forma de vida austera e de escasso comércio com tudo o que é da ordem do sensível. De algum modo, Sócrates sente que é o verdadeiro filósofo e que a sua missão pedagógica deve ser realizada por via do exemplo moral. Estabelecendo uma comparação: na obra *Banquete*, Platão revela-nos como vive o sábio e, na obra *Fédon*, coloca em evidência como é que o sábio, aquele que caminha para a verdade, e que é o verdadeiro filósofo, morre.

Assim sendo, o filósofo é aquele que não teme a morte, mas teme a saída do caminho do sentido último; daqui instaurar a sabedoria\virtude como seu foco vital. Sócrates irá, então, fundamentar esta posição. Este é um diálogo da maturidade de Platão, no qual se verifica que já possui um método seguro de reflexão, e que “sabe que nada sabe”. Há nesta obra uma teoria do ser e do auto-reconhecimento, bem como uma teoria acerca da alma e da sua imortalidade. Mas, para o nosso itinerário, há que ter em consideração, nesta fase, a contraposição «alma-corpo». Atender, por exemplo, à terminologia do corpo e à da alma, em que o primeiro remete para o sensível, para o mundo das sombras, enquanto a alma remete para o inteligível, o mundo das ideias. Além disso, o objetivo de Platão é o de, graças à sua teoria das ideias e da reminiscência, dar uma resposta ao problema da imortalidade da alma. É por isso que o filósofo não teme a morte, porque o filosofar é um exercício sábio de preparação para morrer.

Para Sócrates, o corpo é um obstáculo na procura da verdade, nesse sentido, desligar-se, tanto quanto possível do corpo, é encaminhar-se para a verdade - desligar-se

¹²³ Cf. BET, *op. cit.*, p. 69.

tanto quanto possível, pois o homem, enquanto homem, é sempre corpo e alma e só pela morte se desliga totalmente do corpo.

Mas, se o filósofo não teme a morte, tal não significa que aceite o suicídio, pois o homem é pertença dos Deuses. Neste sentido, Sócrates, posiciona-se assim contra o suicídio, de um modo muito claro, a partir de uma consideração espiritualizada. De certo modo, pode-se dizer que a consciência espiritual interdita o ato de suicídio. O filósofo não teme a morte porque esta é para ele uma libertação, dado que é num outro mundo que encontrará a verdadeira sabedoria, mundo de onde a alma é originária e que mediante a sua queda se ligou a um corpo. A teoria da reminiscência explica precisamente este aspeto.

A alma, no entanto, pode retornar à existência, questão pitagórica da reencarnação, o que tanto pode ser considerado uma expiação, no caso dos maus, como pode ser uma nova oportunidade para atingir a perfeição filosófica. Só os que, nesta existência terrena, levaram uma vida de ascese, de desapego relativamente ao sensível, que apostaram no saber, e se purificaram, mantendo um contacto mínimo, porque necessário, com o corpo, poderão aceder ao convívio com os Deuses, ou seja, ir para o mundo superior.

Este destino apenas está reservado ao verdadeiro filósofo, homem virtuoso que sabe fazer e ensina a fazer. É por isso que Sócrates não teme a morte, pois a sua existência processou-se sempre em sintonia com os desígnios da alma racional, ou seja, a sua alma adquiriu uma perfeição que lhe permite aceder ao mundo da luz, da justiça, do bem.

Para os seus discípulos, Sócrates é um verdadeiro Mestre, um Pedagogo no sentido mais profundo do termo, pois toda a sua ação, impregnada de uma forte componente moral, é exemplar, *pois não só ensinava o que sabia como fazia o que ensinava*. De qualquer modo, a imortalidade da alma não pode ser provada de um modo totalmente racional, então, a sua assunção é “um bom risco que se deve correr”.¹²⁴

Vimos, com o modelo platónico e neo-platónico, que o pressuposto reflexivo era a unidade do homem, e que a filosofia teria por tarefa distinguir, para em seguida voltar a unificar, categorizando e conceptualizando. Assim, neste modelo, corpo e alma aparecem como tendo “interesses” diferentes, ou seja, aquilo que convém ao corpo não convém à alma, acentuando-se assim uma espécie de separação na unidade.

¹²⁴ Cf. Platão, *Fédon*, trad. Elísio Gala, Lisboa, ed. Guimarães Editores, 2000, p. 166 [114e].

O modelo da união da alma e do corpo, que se constitui mais contemporaneamente e que se afirma a partir das fenomenologias do corpo, surge a partir da necessidade de repensar o modelo platónico, mas sem o anular. Deste modo, o modelo da união da alma e do corpo parte do pressuposto platónico e neo-platónico (alma e corpo têm «interesses diferentes») para afirmar a partir da unidade do composto humano e no seu interior a distinção alma-corpo, por isso se faz referência a uma unidade diferenciada.

Estas noções são fundamentais na filosofia contemporânea, e como representante deste modelo podemos referir Martin Buber. Iremos seguir a reflexão do filósofo judaico, que desenvolveu de modo original esta problemática e com claras associações ao personalismo.

Para Buber, o corpo é também um modo do homem, como existente, se apresentar e se dar no mundo. Este, porém, alerta o filósofo judaico, tanto pode ser concebido como um objeto (Isso), entre objetos, como pode ser concebido, na sua dimensão de «corpo-sujeito», no sentido de “presença” (Eu).¹²⁵

Esta noção de «corpo-sujeito» aponta tanto para a encarnação como para a situação do homem como ser-no-mundo. A experiência do corpo enquanto “meu corpo”, usando a terminologia de Gabriel Marcel (1889 – 1973), é a primeira certeza de natureza sensível do homem como existente.¹²⁶ Daqui decorre a importância da sensação, pois é ela que possibilita a relação do homem com o mundo. A corporeidade chama a atenção para esta realidade que é o homem, a partir da consideração de “meu corpo”, ponto de referência para nos relacionarmos com tudo o que, de um modo sensível, nos envolve. De certo modo, a existência é o lugar de manifestação do existente e este último apresenta-se, numa primeira instância, como corpo. Esta manifestação constitui o modo como o sujeito se apresenta a si mesmo e aos outros. Nesse sentido, e ainda segundo as palavras de Gabriel Marcel, o corpo é o “mediador absoluto”, pois é por seu intermédio que o homem participa, ou seja, entra em relação com os diferentes níveis da realidade.

A existência humana surge, assim, num primeiro momento, como manifestação mediante o «meu corpo». Este aparecer é uma apresentação. Ora, é no corpo, entendido como «meu corpo» que reside a primeira possibilidade de abertura, de estar-aí disponível, ou seja, de sair de mim e entrar na esfera do “Outro”. Mas, se assim é, então, este sentimento de “o meu corpo” é também já uma, ainda que incipiente, experiência de ser.

¹²⁵ Cf. BET, *op. cit.*, pp.16 e 18.

¹²⁶ Note-se que, por exemplo, o tato é uma experiência primordial de cada ente, sem tato a realidade concreta não existia para nós.

Aqui, a corporeidade determina-se como existência incarnada. Apreender o corpo como «meu corpo» é apreendê-lo segundo a modalidade de «ter» (Isso-conhecimento) por contraposição à modalidade de «ser» (Tu-reconhecimento). *Eu sou o meu corpo, mas eu não tenho o meu corpo* (apreendo-o, sou nele, mas não o possuo e ele não me restringe). O corpo, verdadeiramente, não é da ordem do ter, isto é, ele não é nada que se possua de um modo exterior. O corpo, tomado como pertencendo à ordem do ser, é constitutivo da realidade humana. Por isso, Marcel afirma: “eu sou o meu corpo, mas eu não sou só *o meu corpo*”, pois não é possível identificar totalmente o meu ser com a realidade corporal. Este corpo, contudo, pode ser concebido de dois modos diferentes: como instrumento ou objeto, ou então, como «corpo-sujeito», como atrás referimos.¹²⁷

Ainda segundo Marcel, o «corpo-objeto» consiste em o perspetivarmos e reduzirmos a um conjunto puramente espacial, ele é algo que possuímos, que funciona como um objeto ou um meio – situa-se, então, na área do ter, ou seja, do possuível. Mas em que situações o corpo é perspetivado deste modo? - Responde Gabriel Marcel:

«(...) sempre que o corpo é considerado na sua exterioridade, algo que possuo, (...) que pode ser utilizado à [maneira] de (...) uma máquina, sendo manipulável, [ou] (...) sendo concebido como um meio ao serviço de um fim.»¹²⁸

Este modo de perspetivar o corpo, como objeto, despersonaliza-o ou, como iremos desenvolver mais à frente, expropria-o da sua pessoalidade, pois está-se a subtrair parte da totalidade da sua realidade. Iremos, na segunda parte da nossa tese, mapear diversos exemplos de como o fenómeno desta expropriação acontece e quais as suas consequências, pois entendemos que é um aspeto central na nossa reflexão, com vista a alcançarmos uma Pedagogia do Reconhecimento, mas, por ora, ficamos com uma síntese extraída da reflexão de Daniel Goleman, sustentada em Martin Buber, acerca da despersonalização na medicina: há objetivação do corpo quando a relação que se estabelece entre o médico e o doente apenas toma em consideração que um corpo vivo se reduz a um conjunto de determinações que uma técnica ou um método clínico podem tratar. De certo modo, considera-se que só há que atender à doença e não ao doente. Para

¹²⁷ Cf. Gabriel Marcel, *Being and Having*, trad. ingl. de Katharine Ferrer, ed. Dacre Press Westminster, 1949, pp. 9 e 26.

¹²⁸ Cf. *Ibidem*, pp. 9, 12 e 26.

Goleman, um tal entendimento da medicina, corresponde a uma despersonalização. Goleman, contudo, ressalva que em certas circunstâncias a consideração do corpo como objeto é legítima e indispensável, pois a medicina tem de se apoiar numa técnica para obter resultados.¹²⁹

Aquilo que Goleman afirma que Buber pretende ressaltar, é que esta realidade “meu corpo”, se bem que possa ser manipulada em certos casos, nunca pode ser assimilada totalmente como um objeto, ou um instrumento, pois o corpo, verdadeiramente, é já uma modalidade de ser, ou seja, não se reduz a um conjunto de determinações puramente funcionais. Fiquemos com a parte do texto de Goleman que nos ocupa:

«Buber cunhou a expressão “Eu-Iso” para designar um espectro de relações que deambulam entre o meramente desinteressado ao abertamente explorador. Neste sentido, os outros tornam-se quase objetos: mais coisa que pessoa. Os psicólogos usam o termo “agêntico”, para designar esta maneira castradora [de dignidade] e fria [maquiavélica, em usura] de abordar a relação com os outros: as pessoas são meros instrumentos a usar para atingir prossecutivos fins. Sou agêntico sempre que não aloco interesse à dignidade da pessoa e ao seu sentir.»¹³⁰

Mas, se o corpo pode ser perspectivado como *corpo-objeto* e como *corpo-sujeito*, então existe nele uma ambiguidade. Esta ambiguidade do corpo faz, com efeito, referência a estas duas maneiras, que umas vezes se afirmam em contraposição e outras em complementaridade. Podemos, então, reter uma curta conclusão: o corpo, em todo o rigor, situa-se no entrecruzamento do ter e do ser, ou seja, a corporeidade é uma zona fronteira, como o modelo platónico já tinha evidenciado. Como modalidade de ser, o corpo aponta para a situação concreta do «homem-no-mundo» e reflete a condição de um ser que aparece ligado a um corpo, de tal modo que a sua relação com o mundo só pode ser concebida a partir deste facto.

Existir é acontecer com sentido, ou seja, eu só subsisto como homem enquanto ser que acontece com sentido. Ora, é precisamente na noção de acontecimento, de resposta

¹²⁹ Cf. Daniel Goleman, *Inteligência Social - A nova ciência do relacionamento humano*, Lisboa, ed. círculo de leitores, 2011, pp. 159-175.

¹³⁰ Cf. *Ibidem*, p. 175.

vocativa à vida, que reside a origem desta concepção de “meu corpo” vivido e sentido que nos dá conta da condição humana. O homem é um «ser-em-situação». Esta noção de «ser-em-situação», que define os limites e o campo de ação do homem, aponta para a sua finitude, para a sua contingência, como ser temporal, inacabado e imperfeito.¹³¹

Então, neste sentido, o corpo é, por um lado, a nossa fundamental inserção no mundo e, por outro, o primeiro modo de abertura ao ser; mas se o corpo é lugar de abertura ao ser é porque a sua transcendência se apresenta com um alcance metafísico. Deste modo, corpo e alma, em unidade compósita, podem ser tidos como referenciais antropológicos, mas, porque colocam já a realidade do ser do homem no horizonte metafísico, índice de abertura e comunhão, também podem ser tidos como referenciais ético pedagógicos.

Este composto ontológico, também com densidade corpórea, ou seja, enquanto momento de valorização máxima da corporeidade, permite mostrar que o homem pertence quer ao mundo natural, quer ao mundo espiritual, numa unidade indissociável. Esta vinculatória explica o mistério da participação do existente com o ser das coisas, assegurando a nossa inserção no mundo natural e no ser, ou seja, no mundo espiritual. O homem é um ser que tem a possibilidade de se espiritualizar e, como muito bem nos mostraram estoicos e orientais, o caminho para a espiritualização começa por uma resposta vocativa natural, e o seu «fazer-resposta» é uma ação pedagógica.¹³²

Veremos, agora, como a liberdade vocativa e ação pedagógica poderão constituir um modo de espiritualização do homem, se este quer corresponder ao desígnio para o qual foi criado.

I.3.LIBERDADE E CONSTRANGIMENTOS PEDAGÓGICOS

A liberdade pedagógica, na sua forma mais espiritual, forma que atrás procurámos situar, informa uma necessidade de elevação da consciência e revela-nos que esta repousa na subjetividade, mas que esta última não está fechada em si mesma. Na liberdade pedagógica, ou na livre ação pedagógica, como *toner* seguro de ação, deteta-se que a comunicação espontânea com o “Outro” é fundamental para o homem. Mas, pergunta

¹³¹ Cf. Gabriel Marcel, *Being and Having*, *op. cit.*, p. 35.

¹³² Cf. *Ibidem*, p. 109. Cf., também, a Pierre Hadot, *Introduction aux «Pensées» de Marc Aurèle*, Paris, Fayard, 1997, pp.174 e segs.

Buber, “como vislumbrará a liberdade quem vive na arbitrariedade?” – e responde em *loc cit*:

«Assim como a liberdade e destino estão entre si relacionados, assim também a arbitrariedade e a fatalidade estão ligadas uma à outra. Mas liberdade e destino são noivos e do seu abraço nasce o sentido [só o homem que realiza a liberdade encontra o destino]; a arbitrariedade e a fatalidade, o espectro da alma e o pesadelo do mundo, toleram-se, vivem lado a lado e evitam-se, sem ligação nem atrito, em pleno absurdo – até que num só instante os olhares, extraviados se encontram, e dele irrompe o reconhecimento(...).»¹³³

O “Eu” existe para si e para o “Outro”, do mesmo modo que o “Outro” existe para si e para o seu “Tu”. Entre ambos estabelece-se uma comunicação que se consubstancia num apelo vocativo que se plasma em perguntas, respostas, sinais de afeto e de confiança mútuos. Não obstante, este “Eu” também pode declinar a comunicação, para se constituir como um sujeito insular e para instaurar os “outros” como exteriormente “outros”: de que são exemplo as descrições hegelianas e sartreanas do conflito, do ódio, ou do temor relativamente ao “outro”, de tal modo que cada um procura a *neutralização ontológica* do “outro” tido como adversário.

Este mal patente, que impede a comunicação entre o “Eu” e o “Tu”, dá conta de uma causalidade impura da consciência. Esta, a consciência, como lugar natural de relações, é sempre portadora de intencionalidade, de tal modo que a consciência é não só subjetiva (monológica) como intersubjetiva (dialógica). Entende-se, neste enquadramento, a necessária alocação da categoria do sujeito da pedagogia à categoria dos outros sujeitos: ser sujeito é ser “com”, pois resulta, a própria construção, *per si*, da relação entre sujeitos, que se validam e apropriam, *concriam* e realizam mutuamente. Esta estrutura relacional, à qual chamamos de consciência pedagógica, ou sujeito pedagógico, implica necessariamente o diálogo, como abertura ou fechamento, na linha de Lonergan e Buber, e que se constitui a diferentes níveis:

- pelo diálogo do “Eu” vocativo consigo mesmo, a que vulgarmente chamamos diálogo interior: embora o núcleo vivo afetivo ou vocativo seminal da

¹³³ Cf. BET, *op. cit.*, p. 56 e 62.

consciência seja, fundamentalmente, estabelecer um *comércio*, não só consigo (movimento básico monológico) mas também e, fundamentalmente, com os outros (movimento básico dialógico). Esta palavra, ‘comércio’, chama-nos a atenção para o facto de que existir é comunicar. Porém, o comércio entre as consciências, ou seja, a troca ou partilha entre estas, pode ser de natureza positiva ou negativa. Mediante a liberdade pedagógica, afirma-se um comércio entre as consciências que, de positivo que é, as eleva. Quando existir é verdadeiramente dialogar, estabelece-se uma reciprocidade, não obstante há que ter em consideração que existem diferentes graus de reciprocidade;¹³⁴

- pela negação concreta da liberdade ou, sob a sua forma lógica, da autonomia, temos constrangimento pedagógico, mediante certos atos ou predisposições contínuas que são entendidas como formas de mal, moralmente falando, um comércio de sentido negativo afirma-se apequenando a condição humana, em face da sua dignidade e integridade.

É nesta polaridade e tensão que se desenvolve a existência do sujeito pedagógico e, de facto, esta consciência pedagógica é lugar de tensão afetiva, positiva ou negativa, entre estas duas atitudes: por um lado, a primeira é dialógica, porque promove o ser do homem e é solidária e recíproca para com o outro, pois este é concebido como *alter-ego*, ou seja, meu semelhante e seu diferente, único; por outro, a segunda é privativa, porque pode fechar o sujeito em si mesmo e, deste modo, negar a relação com o “outro”.¹³⁵

Contudo, podemos afirmar que a comunicação que se estabelece entre consciências pedagógicas, no seu sentido positivo, é fundamental para o travejamento ético pedagógico do sujeito: a relação que a consciência estabelece com outras consciências corresponde a uma necessidade afetiva, não só no sentido prático e existencial, mas transversalmente pedagógico. É no diálogo dialógico, isto é, no diálogo vocativo essencial e recíproco com outras consciências, no qual se pode *encontrar o sentido comum* em que todos somos “um”, que o sujeito pedagógico cresce do ponto de vista ontológico, enriquece-se, constitui-se e constitui a realidade que o envolve, ganha e atribui sentido, elevando a condição humana ao possibilitar atos de reconhecimento que

¹³⁴ Cf. BDD, *op. cit.*, p. 56.

¹³⁵ Cf. *Ibidem*, p. 64.

acolhem o “Outro” em tudo aquilo que ele é. A comunicação é, enquanto promotora da liberdade de resposta vocativa de cada um, fator essencial para a constituição de uma Pedagogia do Reconhecimento.

Ainda seguindo a terminologia de Martin Buber, é na obra que nos ocupa, *Eu e Tu*, que se retoma a articulação entre a mesmidade e a diferença, e se encontra, no nosso entender, o modelo mais perfeito da relação que um sujeito pedagógico mantém com outro sujeito pedagógico: o da “reciprocidade”, ou da “comunhão”, pois nela afirmam-se certos valores, dos quais podemos destacar, entre outros: a empatia, a amizade e o amor, enfim, núcleos afetivos.¹³⁶

Estes, porém, acentuam a fidelidade que se institui entre dois sujeitos pedagógicos, dois existentes, fidelidade que se compreende mediante a confiança recíproca, a veracidade, facto que implica o «ser-se-transparente-para-com-os-outros», ao mesmo tempo que se aceita a diferença relativamente aos outros. Uma tal atitude na relação pedagógica, que acentua esta reciprocidade, está apoiada no desapego relativamente a tudo aquilo que diz respeito aos interesses privativos do próprio “Eu”, ou seja, fomenta a afirmação do altruísmo, que se prolonga na generosidade humana. Sacrificar o seu egoísmo é permitir que a sua ontologia própria caminhe para uma consciência pedagógica superior.

Altruísmo e generosidade são subsidiários de valor que se oferecem à conquista, por parte do sujeito pedagógico - aqui o esforço é fundamental, pois qualquer forma de reciprocidade entre as consciências ou sujeitos pedagógicos implica o reconhecimento de que se está perante relações verdadeiramente fundamentais, forçosamente essenciais. Mas, se é verdade que as consciências estabelecem protocolos entre si, o esforço para se conquistar esta perfeição interior é evidente.

Martin Buber elencou estas diversas manifestações de relações, facilitadoras do existir, e mostra-nos, fazendo referência às relações comunitárias, plasmadas nas suas reflexões sobre o hassidismo, que estes valores positivos instauram relações amplificadoras, pelo acolhimento e reconhecimento total da condição e dignidade humanas. Em certa medida, estas são formas de construção sustentadas no pronome “Nós”, ponto alto da *dialogicidade* buberiana, concebendo, Buber, este “Nós”, como uma *micro-comunidade*, amplificável à humanidade, como ocasião para uma recíproca expansão do ser em cada ente existente.

¹³⁶ Cf. BDD, *op. cit.*, p. 12.

Na reciprocidade pedagógica, o sujeito não percebe o “Outro” como um limite para si mesmo, não o concebe como o “seu inferno”, usando a terminologia de Jean-Paul Sartre, mas, inversamente, o “Outro” é um *topos* ativo e núcleo essencial e afetivo da promoção de uma Pedagogia Comunitária, do «Bem-comum», como fator basilar de crescimento integral da humanidade ...da vida.

A vida comunitária – e, resublinhamos, todas as comunidades são *constituídas por vivos* - estabelece um contínuo encontro, e o “Outro”, na relação do *face-a-face*, é também o “Eu” sobre outro ponto de vista. O espaço do “encontro”, seguindo agora a terminologia de Buber, que é proporcionado pelas predisposições, atitudes e atos do “Eu” e do “Outro”, constitui um “Nós”, microcosmos afetivo de uma comunidade, que é centro correlato de iniciativas pedagógicas sustentadas na reciprocidade, momento incontornável do reconhecimento.

Seja em que “lugar” for, o “espaço” do encontro, do diálogo, é um *meta-espaço*, o espaço pedagógico por excelência, que nos permite encontrar sentido comum e possibilita a transferência desse mesmo sentido e sentimentos inerentes. Temos, pois, que a afetividade deve ser o coração da vida pedagógica, e só se poderá entender e instaurar uma Pedagogia do Reconhecimento a partir deste ponto de vista.

Estas experiências de reciprocidade, que conferem um sentido à existência e a promovem, devido ao elemento de significado inscrito na própria existência, não obstante, são fugazes, intermitentes e evanescentes, pois, enquanto atos veiculados por uma subjetividade, são suscetíveis de fraqueza e de fragilidade naturais, de tal modo que correm sempre o risco de se degradarem.

A preservação das possibilidades abertas pelos atos de reciprocidade informa uma atitude *pedagógica dialógica*, num *movimento básico* que aporta a uma intencionalidade inata de transcendência e a um «entrar continuamente em relação», que, por sua vez, promoverá uma nova experiência de reciprocidade comunicativa e comunitária, num novo encontro, impedido a *cessação das consciências*¹³⁷ em relação, processo que iremos em seguida analisar.

¹³⁷ Cf. BDD, *op. cit.*, p.17.

I.4. PARA UMA CONSCIÊNCIA VOCATIVA INTER-HUMANA

Aquilo que Buber designou como “inter-humano” desvela, no nosso entender, uma profunda intuição que perspetiva a criação de uma verdadeira comunidade. Poderemos inferir, face ao elenco anterior, que essa «Nova Comunidade» poderá perfeitamente ser entendida como uma consciência pedagógica coletiva, na qual habitam diversas consciências pedagógicas em individuação, que a constituem no seu coletivo, e que dela necessitam para *concriar*, desenvolver, transferir e realizar sentido. No que respeita ao inter-humano, e à sua ligação aos assuntos grafados no título da nossa tese, Buber expõe-nos o seguinte:

«O homem é antropológicamente existente não no seu isolamento, mas na integridade da relação entre homem e homem: é somente a reciprocidade da ação que possibilita a compreensão adequada da natureza humana. Para isto, para a existência do inter-humano, é necessário, como foi mostrado, que a aparência não intervenha perniciosamente na relação entre um ser pessoal e um outro ser pessoal; é outrossim necessário, como foi também mostrado, que cada um tenha o outro em mente e que o torne presente no seu ser pessoal. Não pertence mais a estes pressupostos o facto que um exerça sobre o outro uma ação no sentido de proporcionar-lhe a abertura; mas é este certamente um elemento capaz de conduzir a um estágio mais alto do inter-humano.»¹³⁸

Decalcamos, deste excerto que nos ocupa, que no ser humano há uma natural atitude vocativa, afetividade, vocação, comunicação, recolhimento, liberdade e compromisso. Para o desenvolvimento desta problemática, continuaremos a seguir o pensamento do filósofo judaico, partindo da questão da liberdade, atrás elencada, para a intersubjetividade a que pretendemos aportar.

A questão da liberdade foi afirmada por Buber como constituindo motivo de grandeza para o homem. A liberdade é um problema central da filosofia contemporânea e entendida como uma «meta-categoria», que explica o homem como ser espiritual e assenta numa escolha vocativa de si mesmo, é uma escolha fundamental, de tal modo que

¹³⁸ Cf. BDD, *op. cit.*, p. 152.

todas as ações, mesmo aquelas que parecem ser determinadas, são apenas uma refração dessa mesma escolha. Nesta concepção, a existência humana apresenta-se como um itinerário, ao longo do qual a escolha ou as escolhas vocativas precedem os atos que as exprimem vocacionalmente. No entanto, a escolha pode ser a favor ou contra essa íntima vocação, libertando ou enclausurando o sujeito pedagógico:

- pode ser *auto-antagonista*, quando desligamos a vontade da razão e, em consequência disso, nos aproximamos da animalidade;
- mas quando, na escolha, a vontade é suportada pela razão, o homem adquire autonomia (versão lógica da liberdade) própria dos seres racionais que somos e torna-se então *auto-agonista*.

Poderemos também entender uma liberdade concebida a partir de uma noção de “projeto”, tão cara a Ortega - projeto vocacional que exara da escolha vocativa e que pode mudar ou não, que pode ser perseguido ou não, durante a existência e construção de cada “homem-em-situação”, usando agora a terminologia de Delfim Santos. Mas não é o homem como indivíduo, privado e fechado em si mesmo, sobre o qual Delfim Santos procura meditar, mas o “homem-em-situação”, “vivo e em trânsito”, em função de um projeto existencial que a liberdade lhe permite configurar e que lhe permite fundamentar a sua dimensão pessoal. Há, sem dúvida alguma, no seu pensamento antropológico uma dimensão pessoal e que está bem patente na sua obra *Fundamentação Existencial da Pedagogia*, na qual, ao expor a sua concepção pedagógica, lhe vai possibilitar uma fundamentação personalista. A relação mestre discípulo é uma relação entre dois seres que são percecionáveis como pessoas, e se assim não suceder, então, não é uma verdadeira relação. O sujeito da educação é, conforme refere, o *homem transiente*, homem *que se busca e se nos mostra no que é ainda de inseguro e indefinido*, tendendo para um nível de afirmação a que se chama personalidade. A formação da personalidade é, no seu entender, um processo dramático mas no qual o pedagogo deve ter sempre presente que é necessário respeitar o carácter particular daquele que educa. Se assim é, então o pressuposto é a liberdade, sendo esta uma dimensão fundamental da relação pedagógica. Por isso refere, imbuído dessa preocupação personalista: “não interessa construir homens”, atitude própria da pedagogia mecanicista, “mas descobrir homens”,

atitude própria da pedagogia existencial e personalista. A pessoa, refere-nos, é um ser situado, de “inquietação e de angústia”, que vive ‘bem’ como relação essencial com o mundo, no qual o outro emerge como um *alter-ego*, ou seja, um outro “Eu”.¹³⁹

De certo modo, podemos afirmar que o que caracteriza, na nossa época, as filosofias e pedagogias da liberdade ou da autonomia é, resultante da resposta ao apelo vocativo, esta noção de projeto, para chegar a ser em ato o que se é em potência, em face da sua vocação, da sua singularidade: o que em cada um de nós sentimos que é único e ao qual, como tal, vocativamente respondemos.¹⁴⁰

Ortega, por exemplo, apresenta-nos uma «filosofia da vida» guindada por esta noção de projeto existencial. O homem age segundo um projeto, ou seja, segundo um ideal que realiza, no lugar do real que já encontrou feito. Aqui, o homem é levado a agir mediante uma finalidade visada, ou seja, um projeto que traz consigo e carrega a marca de uma liberdade almejada.¹⁴¹ Buber, na mesma linha, também aponta para uma conceção de liberdade que assenta na ideia de escolha e de projeto, sendo que aqui aquela emerge como um facto da experiência humana, como atrás aludimos.¹⁴²

Mas, então, o que é afinal agir de um modo livre em relação ao seu projeto vocativo? Fundamentalmente, é exercitar a vontade, guiada pela razão responsável, escolhendo e sendo fiel a essa escolha vocativa. A fidelidade à escolha implica, então, esforço, ou seja, a persistência da vontade em ser alguma coisa. E, nessa persistência, o homem, caso queira, descobre que pode ser-se.

Neste momento, parece-nos importante clarificar o seguinte: para se compreender a liberdade tem de se ter em consideração a vontade e a estrutura do ato voluntário, e no ato voluntário distinguem-se quatro momentos, que nos permitirão aportar ao ato pedagógico resultante da escolha vocativa:

- a conceção e o desejo de um objetivo a atingir, a que chamamos motivos;
- a deliberação sobre os meios a utilizar para alcançar esse objetivo, aqui analisamos os motivos;

¹³⁹ Cf. Delfim Santos, «Das regiões da realidade», em *Obras Completas*, vol. II, Lisboa, Fundação C. Gulbenkian, 2008, p. 491.

¹⁴⁰ Por exemplo, referência a Paulo Freire em, *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro, ed. Paz e Terra, 1987.

¹⁴¹ Cf. Ortega y Gasset, «Historia como sistema», em *Obras Completas*, Vol. VI, Madrid, Revista de Occidente, 1964, p.32.

¹⁴² Referência ao nosso estudo «Da Clausura à Libertação: o estar-todo-aí presente como Resposta a um Apelo», *art. cit.*, pp. 85-94, e para o qual remetemos.

- a decisão, a que corresponde a liberdade interior;
- a execução, quando há uma concretização em obras.

Como posteriormente iremos verificar em Bernard Lonergan, todos estes momentos são fundamentais, mas é na deliberação e na decisão que se desenha, claramente, o ato livre.

Retomando a exposição, a liberdade é um ato do espírito, o que implica que este seja orientado para um Bem, para algo Bom e para algo Belo, uma vontade que alia a si a razão, pois se não o fizer, a liberdade, como vontade desligada da razão, cai no engano. Para refletirmos sistemicamente sobre a liberdade, como ato do espírito, poderemos inculcar algumas articulações categoriais, a saber:

- **Carácter:** é um conjunto de marcadores identitários que nos aproximam mais da natureza de cada um e que se parecem mais com um determinismo, pois no carácter encontra-se sempre presente um mínimo de liberdade. Aqui, a “escolha” torna-se natureza e tendencialmente resiste à mudança;¹⁴³
- **Personalidade:** adquire-se quando continuamos a evoluir numa direção constante, ou seja, há personalidade sempre que os atos suscitados por uma decisão produzem novos projetos, muitos coadjuvantes ou colaterais do vocativo essencial; e aqui, a noção de projeto, de escolha fundamental vocativa, é central, porque a passagem de um projeto a outro projeto, ainda que muitas vezes seja imprevisível, permanece fiel à escolha originária. Ora, uma personalidade é uma totalidade, móvel e aberta de decisões, cuja real descontinuidade se deixa reconduzir a um mesmo desígnio. Pensemos, por exemplo, em Pablo Picasso: a sua resposta fundamental vocativa, a sua escolha de projeto existencial, foi ser um artista que se exprimia pela pintura, e cada uma das suas obras é a reiteração dessa escolha fundamental, e à qual foi fiel; pensemos também em Anjezë Gonxhe Bojaxhiu, mundialmente conhecida como Madre Teresa de Calcutá: a

¹⁴³ Cf. BET, *op. cit.*, p. 23.

sua escolha fundamental também foi vocativa e, mesmo na pobreza, na humildade, na castidade e na obediência, não abdicou de a realizar. Desenha-se aqui a noção de prática vocativa a que temos aludido, e a todos os níveis: pedagógico, religioso, científico, artístico e ético, entre outros. Contudo, esta escolha fundamental, por muito forte que seja, encontra-se sempre ameaçada, no sentido em que pode dar lugar a outra escolha, essa, então, considerada como fundamental. Não esqueçamos que a personalidade é uma totalidade móvel e aberta, isto é, a personalidade é lugar de reviravolta, da possibilidade de substituir um projeto, uma escolha considerada fundamental, por uma outra, essa sim, fundamental. Como exemplo desta possibilidade de reviravolta, temos as «Conversões».¹⁴⁴ Assim, podemos dizer que em São Paulo há uma reviravolta, há um substituir de um projeto, por outro projeto, sendo que a sua conversão ao cristianismo emerge como escolha, essa sim, para ele, fundamental e igualmente vocativa, pois foi convocado e respondeu afirmativamente, afirmando-se, assumindo a sua vocação. Mas, tanto o carácter como a personalidade, não esgotam a ideia de liberdade, e isto porque há sempre um intervalo que permanece entre a escolha inicial e que é considerada fundamental e as múltiplas decisões que possibilitam a sua concretização em obras;

- **Produtividade infinita da consciência:** a liberdade é produtividade infinita de invenção, *concriação* e de concretização em obras. Assinala-se aqui o momento mais alto da liberdade ao se afirmar como movimento para a espiritualização do homem.

Na experiência interior da liberdade pedagógica, as três categorias estão sempre presentes num ato livre, mas acontece que um ato pode estar mais ligado à categoria do carácter, outro à da personalidade e outro, ainda, à da produtividade infinita da consciência. Esta última categoria manifesta a liberdade como experiência pedagógica

¹⁴⁴ Diz-nos Buber: “é necessário, antes de mais, compreender bem o que aqui se diz a propósito da conversão. Esta, como se sabe, encontra-se no centro da concepção do caminho do homem. Tem o poder de renovar este último a partir do interior e de transformar o seu lugar no mundo.” Cf. Martin Buber, *O caminho do homem*, trad. Claudia Abeling, São Paulo, 2011, p. 38.

interior, na sua máxima radicalidade, quando a própria personalidade é superada, ou seja, ultrapassada, mediante o surgir de um ato imprevisível, que causa surpresa e que é incoordenável com os nossos interesses, isto é, que vai contra a totalização do nosso “Eu” vocativo, tal como a personalidade tinha evidenciado. Para explicitar melhor o que significa um ato incoordenável podemos verificar, por exemplo, o “dar a vida pelo outro”, o “trocar-se pelo outro” ou o “morrer com o outro”; na sua radicalidade não se coordena com os nossos interesses, mas pode elevar-nos espiritualmente e, pedagogicamente, pelo exemplo, elevar espiritualmente outros.¹⁴⁵

Um ato de abertura de um sujeito pedagógico aos outros é um ato que promove espiritualmente quem o pratica; e um ato, mesmo incoordenável com os nossos interesses, por muito elevados que estes sejam, ao nível da personalidade, pode rebentar com o egoísmo e afirmar o altruísmo. Como já foi referido, estes atos incoordenáveis podem ser de sublimidade moral, mas também podem ser atos presentes na experiência pedagógica mais comum e mais afastada das grandes crises de espiritualidade. Contudo, estamos perante atos de exceção, que nos dão conta da produtividade infinita da consciência e que mostram que o homem é um ser carente e inacabado, pois tem sempre a possibilidade de ser mais do que aquilo que é. Assinala-se aqui uma grande exigência ética para uma Pedagogia do Reconhecimento, pois reconhecemos uma distância insuperável entre os nossos atos concretos e aquilo que eles poderiam e deveriam ser, de tal modo que o homem tem tendência em ficar sempre muito aquém de «si mesmo». Nenhuma ação particular tem o poder de igualar esta produtividade infinita. O homem é esse ser que fica sempre aquém desse ideal de perfeição, desse referencial que, como referenciador que é, o homem persegue. Contudo, um ato pedagógico supremamente livre configuraria a mais perfeita tradução do elemento espiritual constitutivo do homem. A liberdade pedagógica, neste sentido e em todo o seu rigor, informa aos sujeitos pedagógicos, na sua profunda relação com os outros sujeitos pedagógicos.

Podemos aqui referir um livre arbítrio, no sentido que corresponde ao poder de escolher uma entre várias possibilidades, mas aqui, este «poder escolher» poderá estar afetado ou infetado por uma indeterminação inicial, a que corresponde uma certa indiferença do querer. O livre arbítrio surge quando a imaginação crê que está a jogar

¹⁴⁵ Veja-se o recente exemplo de Jamaal Rahman, muçulmano que, fazendo-se passar por cristão, morreu às mãos do estado islâmico para não abandonar um amigo, este sim, realmente cristão. Estamos perante um ato riquíssimo, pelo seu exemplo pedagógico, de valor para a humanidade. Disponível em: <http://www.icatolica.com/2015/04/jamaal-o-muculmano-que-se-ofereceu-para.html>, visualizado em 5\05\2015 pelas 20:00.

com os possíveis, isto porque o ato volitivo se desdobra numa sucessão de motivos, distintos da finalidade que surge como possível. Na verdade, o livre arbítrio faz correspondência com o tomar partido em relação a uma indiferença inicial, que se traduz no “ou isto”, “ou aquilo”, por exemplo: hoje vou à pesca com o meu filho, ou vou andar de bicicleta com o meu irmão, ou fico em casa, ou vou visitar um familiar doente. Possivelmente, uma destas possibilidades concretizar-se-á, mas será que ela nos poderá constituir como um ser livre?

CAPÍTULO II

PARA UM RECONHECIMENTO LIBERTADOR

Para o itinerário que procuraremos aqui exhibir, partiremos da existência incorporada para a experiência fundamental da comunicação, que implica também o justo equilíbrio promovido pelo *movimento básico*¹⁴⁶ *monológico*, recolhimento interior necessário para que a pessoa seja capaz de fazer face a si mesma, aquilatar o seu acontecer, para se expor como atitude própria de seres livres, e que implica também que o homem, neste *movimento básico* de personalização, atue na sua própria existência tendo sempre em consideração a sua vocação, pertenças e significativos fundamentais, comprometendo-se, agindo segundo os valores estruturantes da realidade pessoal e, por isso mesmo, aperfeiçoando-se face à comunidade e humanidade de que é constituinte. Este aperfeiçoamento implica, como já referimos, um esforço, uma insistência, uma persistência, mas que está ao alcance de qualquer um que realmente queira, no seu acontecer, fazer tender a sua existência para a perfeição, cuidando-se em relação aos seus excessos e às suas carências.

De facto, uma Pedagogia do “Nós” permitir-nos-ia constar num horizonte de sentido pautado pelo paradigma da interpessoalidade. Falamos, seguramente, de uma Pedagogia do Reconhecimento apontada ao «Bem-comum» e sustentada em valores humanos que amplifiquem os âmbitos da dignidade humana e destituam o individualismo puro. Este individualismo, o «ser particular» ou «ser privado», como refere Buber, corresponde a uma descaracterização e conseqüente redução ontológica da pessoa:

«A pessoa que contempla o seu «Si-mesmo», o ser privativo e peculiar, ocupa-se do «Meu»: a minha índole, a minha raça, a minha atividade, o meu génio. O ser particular não compartilha nem conquista nenhuma realidade. Aparta-se do outro e, por meio da

¹⁴⁶ Nas palavras de Buber: “Chamo de movimento básico a uma ação essencial do homem, em torno do qual se constrói uma atitude essencial (pode-se compreendê-la como uma ação “interior”, mas ele não está presente se esta presença não se fizer sentir até na tensão dos músculos oculares e no calcar do pé no chão). Isto não é pensado de uma forma temporal, como se a ação singular precedesse a atitude permanente; esta última encontra sua verdade muito mais no fato de que o movimento básico volta sempre a se realizar, sem premeditação, mas também sem rotina”. Cf. BDD, *op. cit.*, p. 56.

experiência do uso, procura apropria-se o mais que pode desse outro.

Esta é a sua dinâmica: apartar-se e tomar posse.»¹⁴⁷

No entendimento do nosso pensador judaico, há universo pessoal em todos os movimentos em que a fraternidade se afirma. Pessoa e comunidade, dimensões que se estabelecem como órbitas perpendiculares ao núcleo afetivo vital, encontram-se intimamente ligadas, pois esta última resulta de uma profunda *irmanação* humana que informa a *concriação* de diversas tipologias de valências, a sua manutenção, o seu reconhecimento, o seu testemunho e a sua transmissão.¹⁴⁸ Fazer comunidade é uma atitude vivificante, é uma ação pedagógica por natureza. Esta atividade e condição natural promovem a “construção” de um “lugar” seguro, porque afetivo, onde o homem é porque confia e se coloca em sentido comum ao “Outro”, através do diálogo, como abertura de possibilidades de realização, fusão e amplificação de horizontes de compreensão:¹⁴⁹

«A vida dialógica não é uma vida em que se tem muito a ver com os homens, mas é uma vida em que, quando se tem a ver com os homens, faz-se isto de uma forma verdadeira. (...) Àquele que vive dialogicamente, alguma coisa é dita [apelo, chamamento, vocativo] no decorrer habitual das horas e ele se sente solicitado a responder [via vocação pessoal].»¹⁵⁰

¹⁴⁷ Cf. BET, *op. cit.*, p. 68.

¹⁴⁸ Importa também aqui fazer referência à noção de tradição em Xavier Zubiri, que, na sua análise sobre a historicidade do ser do homem, sem retirar importância aos momentos de projeção e de livre decisão, colocou em manifesto o enorme peso que tem na história o momento tradição ou momento de entrega de uma geração para outra, a passagem de testemunho. Em latim entregar é “tradere”, de onde vem a palavra tradição que, tal como Zubiri a entende, está muito distante da ideia que dela tinham os velhos tradicionalismos, que a infetavam com a ideia de um corpo morto que se move. E diz-nos Zubiri, no seu precioso texto publicado aquando do seu autoexílio em Paris, *En Memoria Del Padre Langrange*: “a inercia com que [algo] perdura, apesar de tornar presente o movimento de um corpo morto, [e] não a secreta gravidade, que nos retrotraí às raízes vivas da nossa existência para emergir à luz do dia com uma fresca floração”. Cf. Xavier Zubiri, «En Memoria Del Padre Lagrange», em *Chroniques du Foyer des Étudiants catholiques*, 9, Paris, 1938, pp. 3-7. Cf. ainda ao nosso estudo, «José Ortega y Gasset e Xavier Zubiri – Historicidade Geração e Possibilidade: um estudo comparativo», *art. cit.*, pp. 63-72.

¹⁴⁹ Cf. BET, *op. cit.*, p. 68.

¹⁵⁰ Cf. BDD, *op. cit.*, p.54.

II.1.0 SER PESSOA E A SUA MULTIDIMENSIONALIDADE

Em convergência com o “vaso” comunicante anterior, pretendemos, neste ponto, alcançar a dimensão do homem situacional, o indivíduo e a pessoa, encandeando a noção ou noções de «consciência-relação-tarefa» como ponto axial da sua construção identitária. Esta exposição sobre a pessoa e o seu universo pessoal parte da sua afirmação do homem como ser espiritual, ou um ser de relação. Para a elucidação da noção de pessoa, usaremos, novamente, como fio condutor, a obra lapidar de Martin Buber *Eu e Tu*, não obstante outras reflexões serem aqui apontadas, para melhor compreensão do nosso itinerário filosófico.

Teremos em linha de conta, fundamentalmente, a primeira e segunda partes da referida obra, na medida em que emerge com inegável atualidade. Nelas, Buber, aponta-nos um itinerário para um aperfeiçoamento humano de carácter espiritual, disposto ao alcance de todos, mas que não esquece que o homem é esse ser paradoxal que tem, como refere Judite Jorge, “os pés na lama e a cabeça nas estrelas”. Ora, tal afirmação significa que, para uma compreensão da dimensão pessoal, há que ter em conta obstáculos que é necessário vencer e superar.

Para Buber, a noção de pessoa (o *Eu* vocativo da palavra fundamental *Eu-Tu*) está no centro da sua reflexão filosófica, contrapondo-a à noção de indivíduo (o *Eu* da palavra fundamental *Eu-Isso*).¹⁵¹ Assim, esta pessoa, o sujeito pedagógico a *concriar* por uma Pedagogia do Reconhecimento, caracteriza-se por ser uma existência capaz de se desligar de si própria, dos seus interesses mais egoístas, de se privar, de se descentrar, a fim de se tornar também disponível para os outros, isto é:

- surgindo como pessoa e tornando-se consciente de si como subjetividade;
- emergindo ou entrando em relação com outras pessoas;
- a finalidade da relação é a sua própria natureza, isto é, o contato com o *Tu*.¹⁵²

O indivíduo, «ser privado», por seu lado, na sua conceção basilar, caracteriza-se como constituindo um mundo fechado [de sentido fechado], em que o “Eu” se opõe aos outros “Eus”, procurando tornar-se o centro, isto é:

¹⁵¹ Cf. BET, *op. cit.*, p. 66.

¹⁵² Todo o elenco. Cf. *Ibidem*, *loc. cit.*

- «surgindo como ser individual e tomando consciência de si apenas como sujeito;
- aparecendo na medida em que se separa de outros seres individuais;
- a finalidade do demarcar-se é a experiência e a utilização [Eu-isso].»¹⁵³

Neste sentido, estamos perante uma afirmação de egoísmo, enquistamento e cristalização, dimensões que devem ser postas em causa por uma Pedagogia do Reconhecimento. Esta distinção entre pessoa e indivíduo, que aqui apresentamos, na esteira de Buber, tem um objetivo muito preciso: mostrar que a pessoa, ao contrário do ser privado, é relação, é presença essencial, é abertura genuína, é comunidade e é valor humano - fundamentos que permitirão a construção de uma Pedagogia do Reconhecimento centrada no «Bem-comum».¹⁵⁴

Mas, se tomarmos em consideração a célebre definição de Boécio, no séc. VI: *persona est naturae rationalis individua substantia*, ou seja, *a pessoa é uma substância individual de natureza racional*, logo teremos de reter, na expressão *individua substantia*, o carácter único e irrepetível da pessoa: a sua singularidade como resposta vocativa, que Buber designa como «Beruf» (o vocativo apela, a vocação responde).¹⁵⁵

Martin Buber, ao acentuar, com bastante pertinência, a diferença entre indivíduo e pessoa,¹⁵⁶ está a querer responder ao individualismo, que se afirmava e afirma ainda nos nossos dias, de um modo negativo, inclusive até em certas formas de pensar. Assim, aquilo que importa reter, nesta distinção em que se acentua a supremacia da realidade pessoal, é o reconhecimento do valor inalienável da pessoa humana. Esta é, de facto, encarada como estrutura aberta e dinâmica, que se reconhece como parte integrante da humanidade concreta e real:¹⁵⁷

«Quanto mais o homem, quanto mais a humanidade for dominada pelo ser privativo, tanto mais o Eu se afunda na irrealidade. (...) o

¹⁵³ Cf. BET, *op. cit.*, *loc. cit.*

¹⁵⁴ Cf. *Ibidem*, p. 58.

¹⁵⁵ Assim, numa “*Gemeinschaft* [comunidade], a ação é resultado de um talento ou vocação”. Cf. Martin Buber, *Sobre a Comunidade*, trad. Newton Aquiles Von Zuben, São Paulo, ed. Prespectiva, 1987, p.16. Doravante, esta obra, será siglada como BSC.

¹⁵⁶ Cf. BET, *op. cit.*, p. 69. Buber faz o mapeamento desta distinção em toda a segunda parte da obra em questão.

¹⁵⁷ Cf. *Ibidem*, p. 68.

homem leva uma existência subterrânea, oculta e, por assim dizer, sem valor.»¹⁵⁸

Também Bernard Lonergan segue pelo mesmo diapasão, mas dando relevo às dinâmicas estruturais do processo de constituição do homem e, gregariamente, da comunidade, afirmando, na parte do texto que nos ocupa, que tanto as partes, como o conjunto de relações entre as partes e entre as partes e o todo, podem ser muito importantes para entender todo este processo:

«Cada parte é o que é em virtude da sua relação funcional com as outras partes; e o conjunto possui uma certa inevitabilidade na sua unidade, de modo que a remoção de qualquer parte iria destruir o todo, e a adição de qualquer outra parte não faria sentido. Tal conjunto é uma estrutura.»¹⁵⁹

Se quisermos, porém, uma definição imediata de pessoa, deslocada da sua estrutura interna, ela não é todavia possível, e isto porque a pessoa não pode nem deve ser compreendida de um modo exterior, ou seja, objetivante (como Isso), mediante um tipo de análise semelhante ao que dá origem ao conhecimento científico, outrossim pela via do reconhecimento:

- «O *Eu* da palavra fundamental *Eu-Tu* [reconhecimento] é diferente do *Eu* da palavra fundamental *Eu-Iso* [conhecimento];
- um é a forma espiritual de demarcação [conhecimento], o outro a ligação natural [reconhecimento];
- a pessoa emerge ao entrar em relação com outras pessoas [reconhecimento]; (...) o demarcar-se é a experiência e a utilização, e o seu fito é “viver”, ou seja, o morrer que dura o prazo de uma vida humana [mundo do Isso];
- a finalidade da relação é a sua própria natureza [reconhecimento].»¹⁶⁰

¹⁵⁸ Cf. *Ibidem*, *loc cit.*

¹⁵⁹ Cf. LIS, *op. cit.*, pp. 624 e segs.

¹⁶⁰ Cf. BET, *op. cit.*, p. 66.

A realidade pessoal precisa de ser encarada, entendida e captada a partir do seu próprio núcleo vital interior. Isto significa que a pessoa só se compreende a partir dos seus atos, mediante as suas ações, ou seja, no seu movimento básico pedagógico de personalização. E será, precisamente, este movimento que procuraremos a seguir exibir.

Buber chama a atenção para o facto de o homem ser um ente que emerge da natureza, mas que do seu interior brota um impulso que o impele a ultrapassar esse ser natural que nele radica.¹⁶¹ A pessoa é esse existente incorporado, ser de sangue e de espírito, que a partir dessa situação se expõe e se diz comunicando. A noção de pessoa está, assim, conforme refere, a meio caminho entre o espiritualismo, que subestima o económico e o biológico, e o materialismo, que valoriza sobretudo o biológico e o económico, e que considera o espírito como um mero epifenómeno.¹⁶² Assim, e tendo também em conta o que nos refere Emmanuel Mounier: “O homem é corpo exatamente como é espírito, é integralmente corpo e integralmente espírito”.¹⁶³

Dando clara primazia à espiritualização do homem, no “personalismo” buberiano valoriza-se igualmente esta unidade, como via de síntese essencial da vida humana e de onde resultam as seguintes menções:

- «A verdadeira subjetividade só pode conceber-se de forma dinâmica, como a vibração do *Eu* na sua verdade solitária. Aqui é também o lugar onde nasce e cresce o anelo de uma relação sempre mais elevada e incondicional, o anseio da participação total no ser. Na subjetividade amadurece a substância espiritual da pessoa.»¹⁶⁴
- «O homem é tanto ao mais pessoa quanto mais forte for o *Eu* [vocativo] da palavra fundamental *Eu-Tu*.»¹⁶⁵
- «O espírito, na sua manifestação humana. É a resposta [ao apelo] do homem ao seu *Tu*.»¹⁶⁶

¹⁶¹ Cf. *Ibidem*, p. 23.

¹⁶² Cf. BET, p. 52.

¹⁶³ Cf. Emmanuel Mounier, *O personalismo*, Lisboa, Moraes Ed., 1978, 4ª ed., prefácio de João Bénard da Costa, p. 39.

¹⁶⁴ Cf. BET, p. 67.

¹⁶⁵ Cf. *Ibidem*, p. 69.

¹⁶⁶ Cf. *Ibidem*, loc. cit.

Contudo, não podemos esquecer que a noção buberiana de pessoa promove também uma filosofia do e para o existente, porque, como também o autor demonstrou, a pessoa é mediadora, produto e coprodutor da vida do e no espírito e, necessariamente, da humanidade, *o lugar em que um homem se inscreve e para onde se dirige o seu caminho*.¹⁶⁷

O corpo, neste sentido, sendo a primeira manifestação do existente, aponta já para a experiência fundamental e originária da pessoa, a saber, o seu carácter dialógico como categoria ontológica de comunicação essencial.¹⁶⁸

De facto, o *diálogo essencial* é, para o autor, a experiência fulcral, refundadora do humano, demonstração apodítica de que a pessoa é abertura, relação; e relação genuína é reciprocidade.¹⁶⁹ No entanto, esta experiência é muitas vezes negada, quando o “Eu” se retira da comunicação, se isola e se fecha. Martin Buber tem sempre em atenção o verso e o reverso da realidade e, nesse sentido, critica novamente o individualismo como sendo uma falsa atitude de auto defesa, geradora de hostilidade ou de indiferença, conforme atrás referimos.

É, pois, necessário criticar este modo de conceber o “Outro”, ainda que nele haja algo de real a ter em conta, a aprender, pois a violência tem aqui uma das suas raízes, o que não deve ser ocultado. Mas, para o filósofo judaico, trata-se, sobretudo, de pôr em evidência a centralidade da abertura genuína ao diálogo e à comunicação como relação afetiva e de mútua transferência e validação de sentido, o que, no nosso entender, deverá sustentar uma Pedagogia do Reconhecimento, do valor inter-humano. Saber de si é reconhecer-se, mas, para que este reconhecimento aconteça, é necessário *ex-istir* e, justa e reciprocamente, *convalidar-se* no e com o “Outro”.

É neste sentido que dialogar significa também criar valor emotivo, ou laços afetivos, e também consigo mesmo, daí a importância da conversão íntima, com os outros, a que corresponde a afirmação da intersubjetividade, ou seja, não é possível desligar uma compreensão da pessoa da compreensão da sua alteridade e da sua *outridade*, bem como se deve chamar a atenção para o facto de esta ser também relação com o Transcendente, fonte prima de valores, porque estamos, como nos referiu Joseph Ratzinger (Bento XVI), em referência a Martin Buber, “perante um personalismo que

¹⁶⁷ Cf. *Ibidem*, *loc. cit.*

¹⁶⁸ Cf. *Ibidem*, p. 31.

¹⁶⁹ A reciprocidade é a marca definitiva da atualização do fenómeno da relação, onde o “entre” é, em consonância, considerado como a categoria ontológica que torna possível a aceitação e/ou conformação/validação dos polos envolvidos no evento da relação. Cf. BET, *op. cit.*, p. 22.

forma a pessoa mas não se fecha sobre ela, outrossim a instaura como *habitat* de transcendência”.¹⁷⁰

O diálogo, esta *conversação* fomentadora de uma abertura intencional à relação genuína do *face-a-face*, outorga o “Eu” vocativo portador da palavra fundamental “Eu-Tu” também como agente pedagógico emocional, que é também fundamento primevo de personalização, e que Buber menciona nos seguintes termos:

«cada um, em sua alma, volta-se-para-o-outro de maneira que, dali por diante, tornando o outro presente, fala-lhe e a ele se dirige verdadeiramente...as palavras que nos são transmitidas traduzem-se, para nós, no nosso humano volta-se-para-o-outro.»¹⁷¹

Está aqui, de modo inequívoco, afirmada a importância da intersubjetividade, da abertura ao “Outro”, a que equivale uma recusa ao egoísmo, ao egocentrismo, bem como do já propalado individualismo privativo, *privador*, *agêntico* e instrumentalizador que, como também já fizemos referência, corresponde a experiências negativas e corrosivas da dignidade e integridade do homem.¹⁷²

O que o pensador judaico pretende aqui fazer alusão é a constituição de uma nova comunidade patética (*Pathos*), humana, viva, de pessoas vivas e para pessoas vivas, que se sustente numa Pedagogia e Cultura igualmente vivas, em face do seu dinamismo intrínseco, e balizadas em vetores de dignidade e integridade, facto que, assumamos, é difícil de concretizar, mas não utópico, pois se for instituída uma verdadeira Pedagogia do «Inter-humano» para a humanidade (de reconhecimento do e pelo “Outro”), como aloca a nossa tese, esta poderá ser promotora de valores e experiências de plenitude, tais como a empatia, a amizade e o amor: “fundamentada[s] no núcleo mais profundo da nossa essência oculta”.¹⁷³

Estas experiências, que trazem a marca da plenitude, possuem, na sua raiz, a autenticidade e também a fidelidade de cada pessoa a si mesma, que deve ser realizada

¹⁷⁰ Referência feita a Joseph Ratzinger, na contracapa da edição portuguesa do *Eu e Tu* de Martin Buber. Cf. BET, *op. cit.*

¹⁷¹ Cf. BDD, *op. cit.*, p. 8.

¹⁷² A intersubjetividade, entendida como relação com os outros, é uma dimensão fundamental do existir humano e pessoal. Valoriza de um modo positivo as experiências de comunhão que são experiências interiores e pessoais e que conferem plenitude a quem as vivencia, se não se corromperem.

¹⁷³ Cf. Marcelo Dascal, prefácio à edição brasileira da obra de Martin Buber, *Sobre a Comunidade*, São Paulo, Perspectiva, 1987, p.11.

em liberdade e *concriação* vocativa práticas. Com efeito, tal possibilita a não evicção do “Nós”, substrato originador de comunidade, de tal modo que esta generosidade ontológica é, de facto, algo a valorizar, na medida em que corresponde a um reconhecimento do “Outro”. Mas, conforme também refere Buber, a relação interpessoal autêntica e positiva, é uma provocação recíproca, uma mútua fecundação:

«A relação é reciprocidade. O meu Tu atua em mim, tal como eu nele atuo. Os nossos alunos formam-nos, as nossas obras edificam-nos. O “mau” revela-se logo que é tocado pela palavra sacrossanta fundamental. (...) vivemos na torrente universal da reciprocidade.»¹⁷⁴

Mas, se a experiência fundamental da pessoa é, como vimos, a relação, não é menos verdade que a vida pessoal implica também algum recolhimento, ou seja, o entrar em si mesmo, a fim de refletir, meditar, assegurando-se do seu “Eu” vocativo interior, como núcleo de afetividade, criatividade e vocação, dons naturais.¹⁷⁵

Mediante o recolhimento, aprofundamo-nos como ser pessoal e esta intimidade possibilita expressão e experienciação das nossas profundezas interiores, nas quais poderemos avaliar, refletir, medir e estimar as nossas abrangências. Não obstante, a consciência pedagógica é sempre relação, mesmo consigo mesma e, para continuar na prossecução do *self*, não se pode encerrar em si mesma, pois isso originaria uma estagnação ontológica e, conseqüentemente, pedagógica. Não obstante, sendo a «consciência-relação» o garante da nossa identidade, certificação de que somos únicos e irrepetíveis, a partir desta experiência marcada pela interioridade, a pessoa lança-se mais enriquecida no processo dialógico-pedagógico. Somos *procuradores ontológicos* do “Eu”, do “Tu” e co-vocativos do “Nós”; e, neste sentido, a vida pedagógica poderá ser encarada como sístole no “Eu-Tu” e diástole no “Nós”, uma procura constante da realização (satisfação) de uma singularidade, de uma comunidade e da humanidade:

¹⁷⁴ Cf. BET, *op. cit.*, p. 20.

¹⁷⁵ A vocação diz respeito ao sentido mais profundo e radical que envolve a pessoa na sua singularidade e totalidade. Obtém-se uma primeira resposta “ao que sou e o que faço aqui?”, deparando-se com a sua verdadeira natureza enquanto Ser humano. A vocação não é algo que seja escolhido pelo homem, ela nasce com cada um, está latente na imanência... desvelando-se àqueles que ousam responder ao seu apelo íntimo. Será, deste modo, o valor intrínseco de cada um que merece existir, a possibilidade de Bem a tornar-se em ato. Porém, a realização do valor só é possível em relação, através da qual o outro o reconhece e valida. Só em relação o ser humano tem a possibilidade de desenvolver as suas potencialidades e criar a sua identidade. Abre-se, deste modo, a uma evolução para o movimento dialógico, em que o ser deixa de ser estático e passa a ser extático, elevando as suas possibilidades de realização enquanto Ser. Cf. BSC, *op. cit.*, p.45.

«Tomar conhecimento íntimo de uma coisa ou de um ser significa, em geral, experienciá-lo como uma totalidade e contudo, ao mesmo tempo, sem abstrações que o reduzam, experienciá-lo em toda a sua concretude. (...) o conhecimento íntimo só se torna possível quando me coloco de uma forma elementar em relação com o outro, portanto quando ele se torna presença para mim. É por isso que designo a tomada de conhecimento íntimo neste sentido especial como o tornar-se presente da pessoa.»¹⁷⁶

Neste viés, a pessoa é encarada como expressão e comunicação, mas também como intimidade vocativa, no sentido em que há que salvaguardar o peso da intimidade de cada ser, e isto porque a pessoa não é diluição no universo dos outros. Se fosse só intimidade, esgotar-se-ia em si própria, se fosse só comunicação, seria pura exterioridade; é a possibilidade da vocação como resposta efetiva a um apelo que impele a pessoa a se comunicar ao mundo e é o mundo que possibilita a sua realização. Quer isto dizer, na linha de Buber, que a pessoa torna a essência, que habita nela, presente onde ela mesma habita. É uma presença essencial que habita num “espaço” onde uma tensão se faz sentir: ela é interioridade que tem, necessariamente, de se exteriorizar vocativamente pelos seus diversos meios de expressão, daí a necessidade de ação no mundo, intervenção na comunidade, que também implicam o protesto contra todas as situações em que a dignidade humana seja ferida.¹⁷⁷

Ser pessoa, no entanto, implica, em determinados momentos do seu acontecer, uma exposição, resultando numa experiência tensional, que se afirma na existência pela capacidade da pessoa afrontar e confrontar, isto é, dizer «não», a partir de uma coerência vocativa interior: estamos perante um ato da pessoa que se afirma e diz “Eu”. Nesse sentido, menciona os valores de rutura: existir é dizer sim, é aceitar, é aderir e responder à própria vida. Mas se for aceitando sempre, se não houver, por vezes recusa, a pessoa deixa-se submergir: existir pessoalmente é também muitas vezes saber dizer «não», protestar e desligar-se, assumindo-se.

«Quando o homem não comprova no mundo o *a priori* da relação, quando não faz agir nem realiza o *Tu* inato naquele que encontra,

¹⁷⁶ Cf. BDD, *op. cit.*, p. 147.

¹⁷⁷ Cf. BET, *op. cit.*, p. 60.

introverte-se. O seu *Tu* desdobra-se no objeto não natural e impossível (...) desabrocha precisamente onde não há lugar para o desabrochamento.»¹⁷⁸

Encontramo-nos, como é evidente, perante uma atitude de coerência interior, de aprofundamento daquilo que a pessoa é, sem se poder confundir com atitudes de inadaptação ou de reivindicação inconsequentes. O afrontar implica, muitas vezes, uma revolução interior, como nos diz Mounier: “a rutura, a reviravolta, são categorias essenciais da pessoa”.¹⁷⁹ Podemos, a título de exemplo, recuperar as experiências de conversão de São Paulo, de Santo Agostinho e, ao mesmo tempo, de tantas figuras anónimas que optaram por fidelidades vocativas e *concriadoras*.

De facto, estamos perante o ato de uma consciência que se elevou, que procurou, com esforço, aperfeiçoar-se, abdicando em parte dos seus interesses mais egoístas, quebrando as suas seguranças quotidianas, enveredando por aquilo a que Mounier chama de «aventura humana», a qual implica o amor e a generosidade.¹⁸⁰

Depois desta explanação, poderemos reconhecer que afrontar é também uma atitude própria de seres livres e *concriadores*. Tal afirmação significa que a pessoa é *co-solidária* de uma liberdade, que na sua essência deverá ser uma responsabilidade voluntária, face a si mesma e face aos outros. Podemos, também, compreender a liberdade pedagógica como uma categoria filosófica que se articula ao espírito, a partir da sua conceção de projeto vocativo existencial: “a liberdade do homem é a liberdade duma pessoa, assim constituída e situada em si própria, no mundo e perante os [seus] valores.”¹⁸¹ Mas, tal liberdade só tem sentido se implicar a ação, como ainda refere Mounier: “torno-me livre se der a essa espontaneidade o sentido de uma libertação, ou seja, duma personalização do mundo e de mim próprio.”¹⁸²

A liberdade, como sustentáculo de uma experiência pedagógica interior, implica que a pessoa se outorgue da possibilidade de formular um projeto vocativo para a sua existência, sentindo-se responsável por ele, *concriando-o* e recriando-o mediante a sua concretização em obras, que dizem do seu ser, que o elevam e espiritualizam. Encarado

¹⁷⁸ Cf. *Ibidem*, *op. cit.*, p. 73.

¹⁷⁹ Cf. Emmanuel Mounier, *O personalismo*, *op. cit.*, p. 103.

¹⁸⁰ “C'est à restaurer l'amour qu'il faut dépenser aujourd'hui la générosité des hommes”; Cf. Emmanuel Mounier, *Refaire la Renaissance*, Paris, ed, du Seuil, 2000, p. 49; vide também Martin Buber, *BET*, *op. cit.*, p. 19.

¹⁸¹ Cf. Emmanuel Mounier, *O personalismo*, *op. cit.*, p. 116.

¹⁸² Cf. *Ibidem*, p. 120.

deste modo, “o homem livre é o homem a quem o mundo interroga (chamamento vocativo) e a quem aquele que responde (vocação humana). É este o homem responsável. A liberdade, assim entendida, não isola, mas une”.¹⁸³ Sem dúvida que, chegados a este ponto, há que colocar o problema do agir segundo os valores. Esta questão, por seu lado, está ligada à nossa eminente dignidade, ou seja, ao direito ao reconhecimento, uma vez que estamos perante uma Pedagogia do Inter-humano:

«O homem é antropológicamente existente não no seu isolamento, mas na integridade da relação entre homem e homem: é somente a reciprocidade da ação que possibilita a compreensão adequada da natureza humana. Para isto, para a existência do inter-humano, é necessário, como foi mostrado, que a aparência não intervenha perniciosamente na relação entre um ser pessoal e um outro ser pessoal; é outrossim necessário, como foi também mostrado, que cada um tenha o outro em mente e que o torne presente no seu ser pessoal. Que nenhum dos parceiros queira impor-se ao outro é o terceiro pressuposto básico do inter-humano. Não pertence mais a estes pressupostos o facto que um exerça sobre o outro uma ação no sentido de proporcionar-lhe a abertura; mas é este certamente um elemento capaz de conduzir a um estágio mais alto do inter-humano.»¹⁸⁴

A pessoa é vocativo, valor e fonte pedagógica de transmissão de valores. Estes, por sua vez, necessitam de uma adesão concreta, existencial da própria pessoa, de tal modo que esta se sente responsável e comprometida consigo própria, com os outros e com a comunidade onde se pode realizar em «Bem» o potencial genésico desses valores, embora sejam muitos os obstáculos que se oferecem a este movimento de personalização e valoração, de tal modo que o sofrimento e o mal se apresentam como «contra-figuras».

Contudo, e segundo o seu otimismo trágico, porque não se esquece nem deve esquecer o mal na existência, agir segundo os valores implica um compromisso, que da pessoa se estende à comunidade e desta à humanidade de quem a primeira também é parte integrante. Porque a pessoa não se aperfeiçoa sozinha, a subjetividade, intersubjetividade e compromisso pessoal e comunitário, na sua relação com os valores, são dimensões

¹⁸³ Cf. Emmanuel Mounier, *O personalismo*, *op. cit.*, p. 120; ainda a este respeito, vide também Martin Buber em BDD, *op. cit.*, pp. 84-85.

¹⁸⁴ Cf. BDD, *op. cit.*, p. 152.

estruturantes da pessoa: uma Pedagogia dos Valores, âmbito ético e moral de uma Pedagogia do Reconhecimento.

II.2.DO ENCERRAMENTO À ABERTURA: DA EVIDÊNCIA À INVIDÊNCIA

Martin Buber mostra-nos que as consciências humanas orbitam entre dois mundos, o mundo do “Tu”, o da reciprocidade, e o mundo do “Isso”, o da ausência dela, isto é, mundos em que escolhemos *viver consoante a nossa atitude* vocativa. Mas, embora fundamental para as consciências, a vivência da reciprocidade, um diálogo com expressão de sentimentos autênticos (amizade, amor), este tipo de experiências está sempre ameaçada, sendo necessário que o homem, de um modo vocativo, volitivo e ativo, as conquiste permanentemente, pois nelas radica uma inequívoca fragilidade.¹⁸⁵

A grande ameaça – ou, por outras palavras, o grande obstáculo –, que recai sobre a reciprocidade das consciências em relação autêntica e genuína, provém da atitude do existente que rompe o elo da comunhão, ou a comunicação – esta rutura da comunicação tem a sua origem numa consciência infeliz ou dilacerada.

O encerramento ou rutura das consciências, que significa aqui «separação», quebra de autenticidade ou *des-hospedagem* entre consciências, exprime o mal em nós e este apresenta-se sempre sob a forma de traição, quando o outro não é percecionado como um *alter-ego*, ou seja, reconhecido ética e ontologicamente como um outro “Eu”.

Deste não reconhecimento do outro como *alter-ego*, decorrem um conjunto de menções que importa salientar:

- Ao não reconhecermos o “Outro”, este pode ser concebido como um adverso e não como um outro ‘verso humano’, e esta noção de adversário põe em

¹⁸⁵ O homem, nas suas decisões, na sua verdade, deve “acertar”, pois encontrará a sua “mais rigorosa expressão” se as suas decisões coincidirem com o seu intransferível e individual projeto de existência, a sua vocação. Neste sentido, a autenticidade é a coincidência do homem consigo mesmo, que Ortega denomina como fundo insubornável, compósito de uma realidade externa com uma realidade interna. Quando uma realidade se sobrepõe à outra, o homem torna-se farsante da sua própria vida, pois está fora do seu sentido. Ortega, em *Meditaciones del Quixote*, demonstra-nos que Quixote caiu numa farsa ao julgar que já chegara a ser aquilo que era, ao seu sentido. Com claras influências de Espinoza, Ortega configura-nos uma filosofia do amor, amor como alcance da plenitude do significado de cada vivente que se vive e que une sem aniquilar. Ter *conatus* é ter uma vontade, uma predisposição para qualquer coisa. Cf. Ortega y Gasset, «Ensimismamiento y Alteración», em *Obras Completas*, Vol. V, Madrid, Revista de Occidente, 1964, pp. 138-139.

evidência a vontade de destruição e de subjugação de uma consciência face à outra, de tal modo que podem abrir espaço a diversas formas de intolerância;¹⁸⁶

- o “Outro” passa a ser conhecido sob traços de inimigo, o estranho, diferente homem que não tem a mesma pertença que o “Eu”. Estas são, sem dúvida, algumas das formas de rutura de reciprocidade das consciências, que assentam na desconfiança face ao outro. Podemos dizer que os sentimentos que a rutura das consciências geram são: desconfiança, hostilidade, antipatia, agressão e ódio. Estes sentimentos podem estar na base de instintos de agressão, de competição, vontade de poder, crueldade e instinto de guerra. Todas estas menções são indicadoras do mal que é imputável ao homem, mal que assinala cisões na vida de cada existente e que abre “feridas” difíceis de cicatrizar. Mal a que uma Pedagogia do Reconhecimento não pode deixar de ter em conta e procurar responder.

Da falta de transparência entre as consciências, da traição e da mentira, irrompe o mal no mundo, mas estes atos também novelam uma intenção da consciência, ou seja, o amor de si, a preferência por «si próprio», ou, por outras palavras, o egoísmo enquanto fonte de mal. Aqui, o “Eu” e o “Outro” aparecem um ao outro como objetos ou funções, isto é, usando de novo a terminologia de Buber, como “Issos”, não como sujeitos reconhecidos e acolhidos na sua totalidade. Estamos perante o modelo da quantificação, das etiquetas, do número e da despersonalização: um domínio que é totalmente estranho à intimidade e afetividade das consciências pedagógicas que procuramos situar.

Neste sentido, a reciprocidade das consciências não pode aceitar a tese que diz respeito a um ponto de vista que não acautele uma compreensão da realidade espiritual. O modelo da quantificação, do número e da rotulagem, eficaz no domínio do saber objetivo (do Isso), é radicalmente estranho à intimidade e reconhecimento das consciências (do Tu).

¹⁸⁶ Podemos introduzir aqui o conceito de «isotimia», que configura, neste contexto, a paridade entre sujeitos. Na linha de Boaventura Sousa Santos: “temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”. Cf. Boaventura de Sousa Santos, *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003, p.56.

Mas, será que estas análises da separação entre as consciências são uma ilusão? Não, pelo contrário, elas são bem reais. Podemos até dizer que a reciprocidade e a cessação das consciências correspondem ao verso e reverso da realidade humana, no sentido em que estas duas dimensões fazem parte e estão presentes na sua existência.

Se a reciprocidade das consciências corresponde a uma realidade intermitente, ela constitui-se pela experiência de plenitude que gera, como uma preferência a conquistar, é uma *invidência* vocativa da e na pessoa. A reciprocidade é um «Bem» que o “Eu” vocativo persegue por via da resposta que dá. É a mais alta forma de relação do “Eu-Tu”.

A cessação das consciências, pelo contrário, corresponde a algo que é uma mera «evidência», e que reconhecemos como mal, mas que nem sempre recusamos. De facto, o “Outro”, na dinâmica da experiência pedagógica, tanto nos pode surgir como adversário ou como empático, dependendo do centro de perspectiva em que o “Eu” se coloca.

Contudo, também é importante reter que a traição, o ódio e a mentira também não deixam de ser formas de comunicação – comunicação degradada, é certo, mas comunicação, que aponta para um abaixamento da qualidade espiritual do «ser do homem» e que aponta para a miséria em que se pode encontrar a dignidade humana. Como tal, é no processo de construção da identidade de cada “Eu” vocativo que se jogam as suas predisposições: quer para a cessação, quer para a abertura à reciprocidade.

II.3.A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA PEDAGÓGICA: DO NÚCLEO AUTÓNOMO AO RESULTADO DE UMA INTERAÇÃO

“Querias tu, meu senhor, viver mais três anos do que eu?”

Diálogo entre escravo e senhor na Mesopotâmia

O processo da formação da identidade pedagógica evidencia que a autointerpretação dos sujeitos pedagógicos, em cada momento histórico, faz parte da sua construção e constituição. Analisar este processo evolutivo da formação da identidade pedagógica passa por compreender, também em cada momento histórico, o que estes sujeitos pedagógicos valorizaram como significativamente importante, e é nesse sentido que a análise dos desejos ou apetites humanos se pode tornar fundamental. Se os desejos,

ou apetites, implicam uma avaliação reflexiva, que pressupõe a capacidade de os conectar a valores o que, por sua vez, permite categorizá-los e hierarquizá-los, segundo critérios éticos e morais, e comunicá-los dialogicamente, então, é precisamente essa capacidade de construir uma linguagem sobre os desejos que permite a qualificação e avaliação reflexiva da vida que se leva e da vida a que se aspira, isto é, da vida que se quer verdadeiramente levar. Contradição *interna* tríplice que as epístolas do apóstolo Paulo exemplarmente explicitaram: [se] *faço o que não quero e quero o que não faço*, como posso admoestar os discípulos a reorientarem as suas vidas?¹⁸⁷

Neste sentido, no âmbito da tradição cultural e linguística ocidental, o *desejo*, enquanto *desiderium*, é um impulso natural que resulta de uma carência de algo Outro, relativamente ao sujeito pedagógico que nos ocupa. Algo que se afigura ao sujeito pedagógico como um bem que lhe carece e cuja falta determina não só a sua imperfeição como a sua infelicidade, enquanto não plenitude, incompletude ou não-comunhão. Este «Bem» que o(s) desejo(s) configura(m) não se circunscreve dentro da categoria do *ter* ou *não ter*, da mera posse (tenha ela uma natureza mais ou menos física ou psíquica), mas pode projetar-se em disponibilidade em direção a um futuro «Bem», não apenas desejado, porque preconcebido, como também imaginado ou sonhado (como parecem apontar Levinas e Lavelle).

No que diz respeito, quer ao sujeito pedagógico, em particular, quer à tradição cultural e linguística na qual este se insere e participa, é possível identificar uma realidade e um padrão não instrumental dos desejos ou aspirações pelos quais nos regemos e nos identificamos?

A questão premente não é a possibilidade ou não da realização dos nossos desejos e intenções que fundamentam as nossas ações, mas um mundo de *moral senses*, que existem independentemente do nosso desejo ou consciência. A esses “sentidos morais” só temos acesso através da reflexão e da auto-reflexão.¹⁸⁸ Quer isto dizer que comportamos um conjunto de pré-determinações morais que nos constituem de forma inconsciente e

¹⁸⁷ “Pois o que faço, não o entendo; porque o que quero, isso não pratico; mas o que aborreço, isso faço. E, se faço o que não quero, consinto com a lei, que é boa. Agora, porém, não sou mais eu que faço isto, mas o pecado que habita em mim. Porque eu sei que em mim, isto é, na minha carne, não habita bem algum; com efeito o querer o bem está em mim, mas o efetuar-lo não está. Pois não faço o bem que quero, mas o mal que não quero, esse pratico. Ora, se eu faço o que não quero, já o não faço eu, mas o pecado que habita em mim.” Cf. Bíblia [Romanos 7.15-20].

¹⁸⁸ Neste sentido, a nossa auto-compreensão, resultante dessa atividade reflexiva, pode comportar uma referência em relação a um conjunto de experiências, acerca de distinções fundamentais, entre coisas que são reconhecidas como de elevada importância, categóricas e incondicionais, com uma verdade intrínseca?

que vamos presentificando, a cada momento, pela reflexão em torno dos outros e do mundo que nos rodeia (movimento dialógico), assim como pela reflexão acerca de nós próprios (movimento monológico).¹⁸⁹

A presentificação desses referenciais estruturais, princípios que orientam o nosso acontecer pedagógico humano, traduz-se nas nossas atitudes e comportamentos, nas nossas ações, referências que evidenciam decisões por nós assumidas em relação a questões que podem ser não instrumentais, mas de significado igualmente importante.

Poder-se-á colocar, então, a questão da superação da diferença, que pode ocorrer e concorrer entre os nossos «sentidos morais» e o nosso conhecimento reflexivo, pode isto aplicar-se tanto para a vida individual, quanto para a coletiva? É neste sentido que, para superar a possibilidade de ocorrência dessa discrepância, é necessária uma articulação consciente e reflexiva?¹⁹⁰

Dois fatores concorrem para o esclarecimento daquilo que está articulado e de como isso contribui para a fomentação e formação de uma identidade pedagógica, individual e coletiva:

- Por um lado, os fins que orientam a nossa existência não são produto duma escolha arbitrária e soberana, mas o produto de uma autointerpretação contextualizada da nossa situação num horizonte comunitário-cultural que nos precede. Nesta perspectiva, aquilo que dá primeiramente sentido à existência pedagógica são conteúdos substanciais pré-existentes que irão tecer a própria história de cada um. Estes conteúdos já estão pré-inscritos na cultura, eles precedem o sujeito pedagógico. A cultura funciona como referencial estacionário de sentido e como espaço que tende à conformidade, isto é, à pré-determinação ou inclusão do sujeito pedagógico nesse horizonte identitário.

¹⁸⁹ Tal mundo é sustentado pela comunidade a que pertencemos; é expresso na língua e na história que partilhamos dentro dessa comunidade; é objetivado nas instituições que enquadram a nossa vida em sociedade e é a forma específica e particular pela qual o indivíduo se veicula e reflete acerca desses valores objetivados, que contribui para a constituição da sua própria identidade. Não obstante, interessa de igual modo ter presente que a constituição desta identidade de pertença se baseia também, por retroação crítica, na paradoxal afirmação de uma ou de várias diferenças relativamente a esta comunidade, como vimos na secção anterior.

¹⁹⁰ Esta articulação é, precisamente, o tornar os nossos sentidos morais conscientes e refletidos, possibilitando-se saber de onde se vem, quem se é e para onde se quer ir, através da nossa capacidade discursiva. A articulação permite, não apenas a nossa compreensão e conscientização dos nossos próprios sentidos morais, mas, possibilita, ao limite, a própria construção histórico/narrativa da própria identidade pedagógica.

Esse é o lugar privilegiado onde ele poderá definir a sua identidade pedagógica e exercer a sua liberdade vocativa.¹⁹¹

- Por outro lado, a sua identidade pedagógica resulta precisamente dos compromissos e identificações que adquire e das escolhas morais que assume a cada momento significativo da sua vida. Estas escolhas pressupõem, de igual modo, como já vimos anteriormente, não apenas aceitação, mas também a capacidade e a possibilidade de dizer não, a apetência e o discernimento críticos para defrontar e afrontar.¹⁹²

É esta articulação entre os compromissos, identificações vocativas e escolhas morais de cada um, e o horizonte comunitário-cultural que nos precede, que concorre para a formação de uma identidade pedagógica que possa ser manifestada e reconhecida como tal. Deste modo, as tradições culturais são interpretadas como resultados solidificados, em virtude de esforços intersubjetivos de articulação de sentimentos e vivências e, pelo contrário, a identidade pedagógica não articulada reflexivamente é, necessariamente, uma identidade pedagógica fracionada e por vezes irreconhecível ou não reconhecível. No entanto, é necessário realçar que a interpretação da tradição como um resultado solidificado de um esforço intersubjetivo não implica a sua estagnação ou a sua perpétua repetição.¹⁹³

De facto, o desenvolvimento da tradição é garantido pela possibilidade de articulação reflexiva de novos sentidos linguísticos e valorativos, de novas realidades e situações com que nos vamos deparando ao longo da vida, de novos mapas pedagógicos e valorativos que se vão solidificando ao longo do tempo e se vão afirmando como bens constitutivos através dos quais formamos a nossa identidade pedagógica e identificamos outras como tais. São esses bens constituintes da identidade pedagógica do sujeito enquanto indivíduo e, de outro modo, da identidade pedagógica coletiva, enquanto comunidade, que permitem perceber o mapa valorativo e pedagógico pelo qual hoje as pessoas se orientam na construção das suas vidas. Tais bens constituintes podem ser designados como «fontes morais-pedagógicas», ou seja, fontes que motivam e que

¹⁹¹ Cf. Jean-Jacques Rousseau, *Contrato Social*, trad, Mário Franco Nogueira, Lisboa, ed. Presença, p.15.

¹⁹² Cf. *Ibidem*, *loc cit.*

¹⁹³ Referência ao nosso estudo, «José Ortega y Gasset e Xavier Zubiri – Historicidade Geração e Possibilidade: um estudo comparativo», *art. cit.*, pp. 63-72.

inspiram a nossa ação no mundo, sendo portanto a razão última que faz os bens da vida, onde a nossa ação se inscreve, dignos de serem perseguidos, aspirados, desejados e transmitidos ao estacionário cultural.

De outro modo, quando um bem constitutivo de uma comunidade não é um bem articulado a todos os seus constituintes, acaba por perder sua força condutora e inspiradora do comportamento ou da ação pedagógica, ou seja, corre o risco de perder eficácia como fonte moral e, conseqüentemente, como fonte pedagógica. Neste sentido, compreende-se que as noções de identidade pedagógica e de uma moralidade pedagógica estejam intimamente relacionadas, porque a nossa identidade pedagógica pode também ser considerada como uma hierarquia valorativa que construímos ao definir e decidir o que é e o que não é importante ou relevante para nós e que devemos transmitir sob o horizonte de sentido que nos é dado.

O que há aqui de novo e inovador é a intuição de uma componente de individuação mais completa e original, inserida desde sempre numa comunidade de sentido: a componente vocativa de cada um. Cada pessoa é única e excepcional e deve responder vivendo de acordo com essa unicidade e originalidade. A novidade não está na constatação de que as pessoas são diferentes entre si, a novidade está na percepção de que estas diferenças não são simples variações sobre um mesmo tema, mas antes que elas se co-implicam no dever e na obrigação de se viverem em acordo com esta mesma originalidade vocativa.

Ao contrário da uniformização e da generalização de uma perspectiva instrumental, em relação ao próprio “Eu” vocativo, passa a ser a articulação da nossa própria resposta-vocação com a dos outros, que nos define como pessoas. No seguimento, e dada a conceção dialógica e intersubjetiva da natureza humana, a nossa identidade pedagógica é vista como sendo formada pelo diálogo com os nossos “Outros significativos” pedagógicos, interiorizados, dentro de nós mesmos, passe aqui a redundância semântica.

Essencialmente, comunicar, receber e transmitir, assimilar e participar na construção crítica de um mapa valorativo pedagógico que enquadra as nossas vidas, é uma capacidade linguística, discursiva, dialógica, de relação, que se afirma como um «Valor», um «Bem», acessível e praticável por todos os sujeitos pedagógicos. O carácter revolucionário da relação pedagógica, que identificámos em Buber, reside precisamente aqui.

O ponto de partida é a noção de que todos os homens são dotados de um sentido de moral e de um sentido intuitivo sobre as consequências de um ato de liberdade de ser, que não resulta de um raciocínio frio, mecânico, nem de uma imposição exterior, qualquer que ela seja, mas sim de um ato enraizado nos nossos sentidos internos, na nossa intuição vocativa, bem como nas nossas convicções emanadas em resposta. Ao contrário das perspetivas clássicas em que era necessário o contacto com uma fonte, Deus ou a «Ideia de Bem», para se atingir a plenitude do ser, agora a fonte encontra-se também no interior do nosso ser (alcançada por via do movimento monológico), sem deixar de considerar o carácter dialógico da condição humana, muitas vezes ofuscado por noções monadológicas e atomísticas do indivíduo. Se a identidade pedagógica humana só se completa na interação com o mundo e com os “outros significativos”, o carácter dialógico da condição humana implica a mútua interdependência entre os sujeitos pedagógicos. A individualidade de cada um só se ilumina e alcança dentro de um horizonte de significado dado pelo outro, pelo grupo, pela comunidade de pertença, enfim, pela humanidade. Mas a descoberta desta individualidade radical, incondicionada e – também – emocional, não é ponto de chegada mas de partida.

É necessário que seja permitido a expressão, a realização e o reconhecimento da própria identidade pedagógica de cada um, e para que isto aconteça tem de existir e de ser disponibilizado um património comum. Isto é, um horizonte de significado e linguagens operativas - enquanto referenciais paradigmáticos e simbólicos *ou* bens comunitários patrimoniais - que permitam perguntar e responder a questões significantes comuns ou postas em comum e por essa via tornadas essenciais. Este horizonte de significado e estas linguagens são possibilitados pela cultura da comunidade de pertença e de partilha.¹⁹⁴ As noções de vocação individual, de razão autónoma e de partilha *modernas*, bem como a noção de democratização dos bens culturais, não são dissociáveis das noções buberianas de *reconhecimento* e de *relação*.

Não descurando a evidente antiguidade da noção de pertença a uma comunidade, a noção moderna de autonomia surge em concomitância com um ideal: o de se ser vocativamente verdadeiro para consigo mesmo e com a sua maneira própria de ser, de ser autêntico e íntegro. Neste sentido, poder-se-á falar também de uma identidade pedagógica

¹⁹⁴ Quer isto dizer que esta linguagem, esta cultura, que é essencial à formação da nossa identidade pedagógica, é sempre recebida de outros que reconhecemos e pelos quais, a cada momento da nossa construção e manifestação, somos reconhecidos. Tal aplica-se de modo similar a indivíduos, grupos e comunidades, estados ou nações, diferentemente do contexto de apreciação.

íntima, que é aquela que descubro em mim, que é especificamente minha, que é original e excecional, que é a minha resposta vocativa, a minha vocação, a minha singularidade, o meu *Dom*? E poder-se-á igualmente afirmar que a “bondade” desse dom individual só se pode garantir pelo reconhecimento, necessariamente pacífico e dialogante, pelos outros ou pela comunidade? A sua “bondade” ou, mesmo, “utilidade”, para todos, achar-se-á então nessa “nova” categoria da partilha democrática e solidária com todos e por todos?

A consciência deste carácter dialógico é uma característica distinta da idade moderna, em que nos devemos compreender como agentes pedagógicos livres, definindo-nos e lutando pelo reconhecimento das nossas identificações, no contexto mais alargado da sociedade. Neste sentido, os sujeitos pedagógicos necessitam de um grupo de identificação e, primeiramente, esse grupo é baseado ou suportado pela linguagem. As pessoas não aprendem sozinhas as linguagens necessárias à sua autodefinição: as expressões, os gestos, da afetividade, do amor e da espiritualidade – enquanto formas de partilha e comunhão de rituais e cerimónias, mais ou menos solenes, simples ou complexas – acompanham-nos e constituem-nos desde sempre, como a simples partilha de alimentos em torno de uma fogueira de ontem ou de uma mesa de hoje.¹⁹⁵ Pelo contrário, elas são-nos dadas a conhecer desde que nascemos, através da interação com aqueles que são importantes para nós porque nos são *próximos*. Assim, a identidade pedagógica é sempre definida em diálogo sobre as coisas que os nossos “outros significantes” aspiram ver assumidas, não apenas em nós, mas connosco, em partilha ou aprendizagem interativa e direta.

Se o significado de identidade é aquilo que nós somos e a maneira como o somos, se é o enquadramento no qual os nossos gostos, desejos, opiniões e aspirações fazem sentido, se algumas das coisas a que eu dou mais valor estão ao meu alcance apenas por causa da pessoa que eu amo, então, essa pessoa passa também a fazer parte da minha identidade pedagógica e este é um pequeno passo para formar um grupo de identificação pedagógica, com valores comuns de pertença. Não entendamos aqui este “amor” apenas como sentimento, mas, na esteira de Buber, como um fundamento, “um agir mundanal”.¹⁹⁶ Quer isto dizer que as pessoas se identificam umas com as outras pela *proximidade*, isto é, pela etnia, nacionalidade, cultura, religião, género, classe, ideologia

¹⁹⁵ Transversal parece ser a presença dos gestos do sacrifício, da alimentação e da partilha em todos os rituais religiosos humanos, em que também são evocados – de formas menos ou mais explícitas e evidentes – para a comunhão da partilha comunitária os elementos, os seres minerais, vegetais e os animais.

¹⁹⁶ Cf. BET, *op. cit.*, p. 19.

etc., e uma partilha comum destas características pode dar origem a um grupo organizado, dotado de uma identidade pedagógica própria em torno de um interesse ou de um ideal comum, quer pela adesão voluntária das pessoas, quer pela identificação de determinadas características que incluem as pessoas nesse determinado grupo.

Em função dessas características, interesses, valores ou ideais, partilhados pelos sujeitos pedagógicos, os grupos adquirem uma identidade pedagógica própria que se manifesta em dois níveis: por um lado, são fontes de identificação para aqueles que os compõem, permitindo-lhes articular expectativas e motivações; por outro, são fonte de identificação para aqueles que não os compõem, que lhes são exteriores, mas que, assim, podem interagir com eles de um modo mais efetivo. Neste sentido, e embora a identidade pedagógica do grupo não esgote toda a amplitude da identidade pessoal dos seus membros, comporta expectativas sociais sobre o modo como um membro de um determinado grupo pensa ou age. Os valores que subjazem à formação de tais grupos são de tal modo diversos, que estes tanto podem ser «anti-universalistas» ou «anti-igualitários», como poderão constituir-se como fontes de conflito, quando os seus interesses e objetivos, na afirmação da sua especificidade, colidem no arranjo social que os enquadra.¹⁹⁷

Considerando que a identificação com outros é um modo dos indivíduos perseguirem os seus próprios interesses, sem abdicarem da sua liberdade individual, e que mesmo aqueles para os quais os compromissos éticos operam independentemente de qualquer identificação em comum, torna-se necessário aos indivíduos aliarem-se para serem politicamente efetivos na defesa da afirmação das suas identidades. É a própria identificação com outros que confere ao indivíduo um sentido aos seus interesses políticos, porque assim têm a oportunidade de fazer ouvir as suas reivindicações e verificar o seu peso social mas, no entanto, essa aliança pode ser meramente instrumental.

As comunidades fornecem sustentáculo e um sentido de identidade pedagógica e de pertença social, que ajuda as “minorias” a reagirem contra os estereótipos negativos que se formam, e a construírem uma imagem positiva de si próprias, ajudando a combater

¹⁹⁷ No entanto, não é apenas o interesse e o ideal que levam os indivíduos a associarem-se em grupos para formarem e manifestarem a sua identidade. Os indivíduos necessitam de ver reconhecidas as suas capacidades e os seus talentos particulares, isto é, necessitam de um apreço social que só podem alcançar a partir de valores coletivos partilhados. Será apenas pela constante exigência e realização de formas de reconhecimento positivas, em que a normatividade moral está presente, que a formação e a manifestação da identidade poderão ocorrer. Aqui coloca-se o mesmo problema: as pessoas associam-se ou são associadas a grupos em função de interesses particulares, ou por aquilo que são, pelas suas identidades? Cf. Jean-Jacques Rousseau, *Contrato Social*, *op. cit.*, pp. 20-22.

a injustiça em contextos de desigualdade cívica ou de falta de igualdade de oportunidades, ao mesmo tempo que ajudam a desenvolver um sentimento de respeito entre os elementos do próprio grupo. De outro modo, no reverso da medalha, alguns grupos, promovem precisamente a formação de estereótipos negativos, incitando à injustiça e à violência como modo de afirmação. Neste sentido, o grupo pode constringer ou libertar os indivíduos, negando ou aumentando uma certa individualidade inerente ao seu próprio carácter. Quando são identificados pela etnia ou credo religioso, e assumem essa identidade pedagógica como própria e fundamental, muitas vezes, tendem a tornar-se hostis e, supondo-se, superiores a outros grupos ou comunidades, o que se torna fonte de conflito. O que se pretende aqui realçar é que a existência do grupo pode comportar um aspeto negativo, pois é restritivo para aqueles que não partilham das mesmas características, embora possam partilhar os mesmos ideais.¹⁹⁸

Não obstante, importa problematizar noções como as de “minoría” e de “maioría”, pois se é verdade que elas adquirem significado político no contexto das sociedades democráticas que se organizam de acordo com o princípio da democracia representativa, elas entram em colisão e conflito, precisamente com o princípio moderno da autonomia e da liberdade significativa e significativa da razão autónoma e individual. Poderemos perguntar-nos como se pode aqui efetivar a noção de reconhecimento e que tipo de representatividade e expressão política e participativa lhe corresponde? Ou, no limite, a que corresponde a noção kantiana de “maioridade” da razão humana e a que grupos ou indivíduos ela se vem aplicando no decurso da tradição e da história... até do ocidente, privilegiando alguns grupos em detrimento de outros na posse e exercício de direitos, liberdades e garantias?

Serve isto para afirmar que os grupos são, no fundo, pertenças que caracterizam a pessoa e a permitem identificar. Tais pertenças são múltiplas e diferem quanto à sua natureza e importância. De facto, não é a mesma coisa falar, por um lado da pertença a uma caminho de espiritualidade e, por outro lado, a um partido político; não é a mesma coisa identificarmos alguém como fazendo parte de um grupo ambientalista ou como fazendo parte de um grupo de colecionadores de cromos de futebol. O que é necessário compreender é que o grupo pode identificar os seus elementos quanto a meros interesses

¹⁹⁸ Este aspecto acentua-se quando consideramos um tipo de grupo que faz de um tipo particular de marca distintiva, por exemplo, a etnia, a sua característica fundamental e que em torno dela buscam as respetivas condições de justiça, liberdade e equidade que são transversais a toda a sociedade, restringindo a pertença ao grupo a todos os outros que partilham esses mesmos ideais mas não são da mesma etnia. Cf. *Ibidem, op. cit.*, pp. 22.

ou preferências, mas também pode identificar os seus elementos em relação a características fundamentais que exigem confirmação e reconhecimento social para que o indivíduo se possa definir e realizar. Segue-se que, estas motivações, são um modo do indivíduo formar e expressar a sua identidade no domínio público da sua vida, e quando tal é negado ou restringido pela organização que subjaz à existência de uma sociedade democrática e politicamente organizada, torna-se fonte de conflito.¹⁹⁹

É neste sentido que a frustração da formação e manifestação da identidade pedagógica dos indivíduos cria pressão sobre as instituições, afetando a estrutura social como um todo. De facto, é a crescente exigência de condições mínimas de afirmação e sobrevivência dos diferentes grupos que tem levado a que, nas sociedades democraticamente evoluídas, se tenham vindo a introduzir, progressivamente, os Direitos Civis nos sistemas jurídicos que ordenam a vida em sociedade. O mesmo poderá ser dito da crescente difusão e legalização de “modos de vida familiares” que fogem a um conceito tradicional de família mas são considerados como vitais, para aqueles cujas orientações diferem dos cânones sociais e culturais vigentes num dado momento histórico. Este é também o caso do multiculturalismo que afirma a necessidade da defesa, da preservação e do respeito por uma especificidade cultural que existe dentro de uma determinada sociedade.²⁰⁰

A afirmação de uma identidade pedagógica é feita sobre um horizonte de diversidade e a existência dessa diversidade implica a possibilidade de existência de um conflito inerente à formação e manifestação de uma qualquer identidade pedagógica. Tal conflito é mediado pelo reconhecimento, que encara a pessoa como valor intrínseco. Pode-se, assim, estabelecer um paralelo, com as devidas ressalvas, em relação ao modo como uma consciência pedagógica reflete sobre o mundo que quer e sobre o mundo que tem à sua disposição, sobre o que quer e como quer conhecer e sobre o modo como o mundo se deixa conhecer. No entanto, a reflexão aqui gira em torno da experiência de vida do indivíduo enquadrado numa sociedade de multiplicidade, composta por diferentes

¹⁹⁹ Quer isto dizer que, no nosso sentido de cidadania, entendemos que a sociedade se sustenta coesa, não só pela possibilidade de satisfação dos nossos interesses particulares, mas também por um sentido de ordem que é regulado por uma conceção de justiça, e que reconhece os méritos e as exigências de todos os que a compõem.

²⁰⁰ O que se pretende aqui mostrar é que o *indivíduo livre do Ocidente* é apenas o que é, pela virtude de toda a sociedade e civilização que o originou e o modelou; as nossas famílias só nos podem incutir determinadas capacitações e aspirações, porque estão incluídas nesta civilização; isto inclui todos os que querem prescrever direitos, quer para esta liberdade, quer para a garantia dessas liberdades. Cf. Jean-Jacques Rousseau, *Contrato Social*, *op. cit.*, pp. 10-11.

comunidades e culturas, que reflete a coexistência de diferentes grupos, de “maiorias” e “minorias”, que são enquadradas por uma mesma organização política ou num mesmo Estado.²⁰¹

É também esta experiência que permite compreender o problema da identidade na sua dimensão pessoal, de grupo e comunitária. Para compreender o reconhecimento e o modo como o seu discurso é hoje compreendido, identificamos, no mapa de valores da nossa cultura ocidental moderna, duas características fundamentais: o princípio da interioridade e o princípio da afirmação da vida comum. Estas características, como instrumentos de análise, tornam-se mais compreensíveis se fizermos uma comparação com as noções correlativas da antiguidade clássica grega e a compreensão do seu desenvolvimento até aos nossos dias. Para tal concorre, decisivamente, o entendimento que se foi construindo acerca do desejo humano. Este caminho começa por sistematizar uma ideia fundamental para a conceção moral do ocidente: a noção de que o homem é acossado pelo desejo, que é em si insaciável, devendo, por isso, ser subordinado e regido pela razão.²⁰² Noção que pode ser abordada por duas perspetivas, aparentemente, divergentes: uma via racionalizante hegeliana, mais “logocêntrica” e teleológica, e uma via mais “irracionalista”, ou mais propriamente “arqueológica”, psicanalítica e freudiana.

Não havendo uma oposição entre interioridade e exterioridade, em que o bem é definido como uma conjunção entre o ser racional e a ordem mundana, a razão pedagógica pressupõe uma intimidade vocativa, mútuo apelo, entre o ser e o mundo, sendo que esta mesma oposição pode ser um aspeto fundamental de constituição. Pois o autoconhecimento deixa de ser uma revelação que se adquire pelo exemplo e pela educação de outro, mas sim algo que é alcançado no nosso interior, é mais uma *concriação* do que uma revelação. A importância desta viragem será radicalizada e particularizada, ao objetivarmos toda a realidade exterior à mente, quer seja o nosso corpo, quer seja toda a natureza exterior. No entanto, libertar-se da conceção que mistura mente e matéria é compreender a razão instrumentalmente.²⁰³

²⁰¹ Cf. John Rawls, *O liberalismo político*, Lisboa, Presença, 1996, pp. 277-278

²⁰² O cristianismo também adota a mesma perspetiva do domínio da razão sobre as paixões ou desejos, de forma a alcançar a santidade ou a salvação. Esta linha de pensamento também aprofunda uma noção de interioridade que irá desempenhar um papel fundamental para a compreensão da especificidade da moderna cultura ocidental.

²⁰³ Isto é, coloca as fontes morais exclusivamente dentro de nós, dando-nos isto um novo entendimento da razão e da sua hegemonia sobre as paixões. É a essência da razão, tanto prática como especulativa, que leva a este desprendimento. Assim, quando a hegemonia da razão se transforma em controlo racional, já não é compreendida como se estivéssemos ligados a uma ordem de coisas que encontramos no cosmos, mas sim

Deste modo, as representações que o sujeito pedagógico faz do mundo circundante adquirem o estatuto de conhecimento, não só por estarem “corretas”, mas também por comportarem uma certeza dada pela razão. Esta certeza vem da matéria que se apresenta a nós de um certo modo, isto é, de um modo em que a verdade da sua manifestação seja tão clara que não possa ser negada, tornando-se uma evidência. Neste sentido, a ordem de representações tem que ser desenvolvida de forma a gerar a certeza, através de uma cadeia de perceções tidas como claras e distintas. Para além disso, a hegemonia da razão significa que a razão controla, no sentido em que instrumentaliza, os nossos próprios desejos. Este novo entendimento da supremacia da razão corresponde a uma interiorização das nossas fontes morais, como resultado da objetivação do nosso corpo, do mundo e das paixões; daqui resulta que o sentido da superioridade da «Vida Boa», e a inspiração para a alcançar, deve vir apenas do sentido de moral que o autor da ação tem como ser individual e racional. Assim, a procura já não é uma procura por Deus na interioridade porque, antes de mais, o que se encontra é o «si mesmo», encontra-se uma clara e total «auto-presença». É esta nova conceção de interioridade, uma interioridade de «auto-suficiência», que conduz à afirmação de um atomismo. Conceção, pois, que pode conduzir a uma noção totalitária e autossuficiente de si mesmo, algo autista, por um lado e, por outro lado e, paradoxalmente, a uma conceção fragmentada e esquizofrénica de si mesmo, enquanto parte desligada de si e, concomitantemente, de um todo, entendido como a Comunidade ou “os outros”. Noção que pode, ao limite, conduzir à impossibilidade total de relação.

Tão importante quanto o itinerário exibido, outro passo fundamental e paralelo para a construção e compreensão do discurso acerca da noção de reconhecimento, na idade moderna, é a interpretação do homem como autónomo, dotado da capacidade de se preocupar com a sua auto-preservação e com o seu próprio bem-estar futuro. É precisamente este comportamento antecipatório que faz com que o homem, ao deparar-se com outro homem, compreenda o seu interesse na sua auto-protecção. No entanto, *a luta pelo reconhecimento* não se limita a auto-preservação física do indivíduo, mas antes à aceitação intersubjetiva das distintas dimensões da subjetividade humana, a qual seria, precisamente, o suporte ético da vida comunitária.

como se a nossa vida fosse moldada por ordens que construímos de acordo com o nosso domínio da razão. Agora, uma nova representação da realidade tem que ser construída, porque a ordem das coisas deixa de ser algo que encontramos e passa a ser algo que construímos.

Será a ação do homem essencialmente movida e justificada pelos seus desejos, que nunca se esgotam, pois a procura da felicidade é um contínuo progresso do desejo, de um objeto para o outro maior, até ao próprio desejo sem objeto, a espiritualidade? Aquilo que chamamos de «Bem», é tudo aquilo que faz tender o homem para a sua construção vocativa e a partir daqui, aprofundando o domínio da satisfação pela resposta vocativa, poderá ser erigida toda uma ética. No limite, nas conceções utilitaristas, um «Bem maior» não será mais do que a maximização dos objetivos de satisfação desse mesmo desejo na procura da felicidade. Mas, aqui, o confronto entre o interesse de uns relativamente a outros, das “minorias” e das “maiorias”, atualiza-se e efetiva-se, tal como a necessidade de definição de uma hierarquia de “bens”, por todos aceite. A alternativa possível é estabelecer um tipo de teoria de “controlo” desses desejos vocativos, seja instrumental ou não.²⁰⁴ Neste sentido, quer os desejos e outras paixões do homem, quer as ações que derivam dessas paixões, não constituem nem um crime nem um pecado até ao momento em que se estabeleça a lei. Até lá não existe a noção de justiça ou injustiça, de bem ou de mal. Então, de que maneira os homens teriam possibilidade de viver em paz conjunta?

«As paixões que fazem os homens tender para a paz são o medo da morte, o desejo daquelas coisas que são necessárias para uma vida confortável e a esperança de as conseguir através do trabalho. E a razão sugere adequadas normas de paz, em torno das quais os homens podem chegar a acordo.»²⁰⁵

Neste seguimento, o “valor” de um homem não é em si próprio absoluto, mas sim algo que depende da necessidade e julgamento de outro homem. A manifestação desse valor, que resulta da atribuição que o homem dá a si mesmo e que os outros homens reconhecem, traduz-se nos sentimentos morais ou ausência desta moralidade. Se na antiguidade o reconhecimento geral era associado à identidade da origem social, porque se baseava em categorias sociais que não eram postas em causa, o que a idade moderna

²⁰⁴ Dito de outro modo, a natureza fez os homens iguais, quanto às suas faculdades físicas e espirituais, e por isso nenhum homem pode reclamar para si qualquer benefício a que outro não possa igualmente aspirar. Portanto, se dois homens desejam a mesma coisa, ao mesmo tempo, gera-se um conflito entre eles, tornam-se inimigos. E para satisfazer as suas necessidades de auto-preservação e os seus prazeres, lutam uns com os outros. Assim, o domínio de uns homens sobre outros homens torna-se necessário para a conservação de cada um, sendo tal facto admitido por todos. Só a admissão de um poder comum a que todos possam aderir é que leva a superar um estado de guerra e de luta de todos contra todos.

²⁰⁵ “Onde não há poder comum não há lei, e onde não há lei não há injustiça.” Cf. Thomas Hobbes, *Leviatã*, Lisboa, ed. IN-CM, 1999, p. 113.

traz de novo, para além da necessidade de reconhecimento do indivíduo, são as condições que podem levar uma tentativa de reconhecimento ao fracasso, concomitante da noção de erro, já não metafísicas, mas apenas humanas. Neste sentido, este movimento de interiorização das fontes morais e pedagógicas e a consideração instrumental da satisfação dos nossos desejos são etapas fundamentais para compreender como as tentativas de reconhecimento, na modernidade, podem ser fracassadas. Pode-se também sustentar que a luta entre os diversos sujeitos, pelo mútuo reconhecimento das suas identidades, cria pressão sobre as instituições políticas na procura da liberdade. É este movimento contínuo e de formas cada vez mais complexas de desenvolvimento ético, pela procura de reconhecimento, que possibilitará a existência de uma comunidade ética.²⁰⁶

Tal teoria retira a noção de que a realidade social consiste numa luta permanente entre os indivíduos pela preservação da sua integridade física; mas detém a ideia de que os sujeitos, quando se relacionam, antecipam as possibilidades de um conflito futuro, que se irá manifestando em formas cada vez mais complexas de relacionamentos e que, por isso, exigirá modos de reconhecimento adequados, sendo que daí decorre a necessidade de instituir um “mandante” que possa arbitrar tais conflitos, estabelecendo, racional e instrumentalmente, o poder, com o intuito de ultrapassar tais conflitos e para clarificar a realidade social e moral em que os indivíduos se encontram.²⁰⁷ É, portanto, necessário compreender os arranjos sociais que possibilitam, ou não, a existência de uma comunidade ética. Quer dizer, é necessário compreender como é que os arranjos sociais possibilitam a superação da existência da diferença numa unidade entre o particular e o universal.²⁰⁸ Será através do exercício das diferentes e cada vez mais complexas formas de reconhecimento que tal desiderato poderá ser alcançado. Trata-se, no fundo, de *momentos de atualização* – empregando uma terminologia hegeliana - *do Espírito*, subjetivo, objetivo e absoluto, por vezes manifestas sob a forma de ascensão, realização,

²⁰⁶ Pretende-se deste modo, reconstruir a história da evolução da moralidade humana à luz do conceito de “ser ou do que é ético”. Aqui o conceito de reconhecimento é central, pois estabelece uma relação entre a conceção de liberdade moderna com a tradição do pensamento político da antiguidade grega, que realça a componente comunitária da vida ética.

²⁰⁷ Esta integração da individualidade é possibilitada pelos hábitos e costumes, que são partilhados comunicativamente numa dada comunidade social e essa é a condição de possibilidade da forma de reconhecimento assente na solidariedade, que é personificada na existência de um Estado, concebido como a realização do Espírito de um povo.

²⁰⁸ Conflito que se torna particularmente evidente e premente na contradição, porventura insanável, em Rousseau, entre liberdade particular e vontade geral. Cf. Jean-Jacques Rousseau, *Contrato Social*, *op. cit.*, pp. 13-14.

de domínio e de superação do desejo ou da sua operática e progressiva consciencialização.

Assim sendo, a dinâmica do reconhecimento é suficientemente abrangente para abarcar as relações afetivas e as relações sociais reguladas pelo direito. Isto é, o reconhecimento passa a abarcar não só a dimensão privada, mas também a dimensão pública da vida humana. O seu argumento é construído de tal modo, que a dinâmica do reconhecimento mútuo obedece a um desenvolvimento em espiral onde, a cada nova forma de reconhecimento social, o indivíduo aprende a conhecer e realizar novas dimensões da sua própria identidade. É precisamente a lógica desse reconhecimento progressivo que o estimula a novos conflitos e lutas por reconhecimento, sendo o próprio, o núcleo desse processo, o “*locus*” onde o conflito e a reconciliação se relacionam e condicionam mutuamente. É uma nova e diferente compreensão da sociedade moderna que exige a superação da conceção atomista – a descoberta da individualidade, da autonomia ou da “privacidade” - que está na base da herança da modernidade. Procura mostrar que é necessário supor a existência de alguma forma de aceitação recíproca e intersubjetiva, elementar e prévia, e que cabe ao *contrato* restabelecer de forma explícita e consciente. Ao contrário de um *contrato social* formado por contratantes que, de igual modo, se encontravam num “estado de natureza” e voluntariamente estabeleciam um contrato que refletia a organização da vida em sociedade numa comunidade política, aqui, o *contrato social* deve ser pensado como realização reflexiva de direitos que já existiam, na sua forma elementar, num Estado, por assim dizer, pré-consciente, e que potencialmente exige uma constante atualização.²⁰⁹

O argumento constrói-se ao mostrar como a consciência individual comum, quando examinada cuidadosamente, entra em contradição consigo, o que remete para a exigência de uma forma mais adequada de compreensão. Quer isto dizer que qualquer realidade que possa ser considerada manifestará uma articulação interior para a necessária contradição. Esta articulação interior é onde se pode distinguir, por um lado, o propósito dessa coisa, a sua razão de ser e, por outro, o que efetivamente essa coisa é. Esta

²⁰⁹ É esta pressuposição, que permite a reinterpretação de uma luta de todos contra todos pela preservação física, como uma luta pelo reconhecimento, que envolve, de igual modo, todos. Assim, a ameaça à propriedade não é respondida pelo agredido na sua forma mais básica e elementar, com o sentimento do medo e a revolta violenta, mas com o sentimento da injustiça pelo facto de ter sido ignorado e não reconhecido pelo outro. Cf. Adalberto Dias de Carvalho, «Estatuto antropológico e limiares epistemológicos da educação social» em Isabel Baptista [org.] *Cadernos de Pedagogia Social*, 2, Porto, UCeditora, 2008, p. 34.

manifesta contradição poderá ser resolvida numa síntese ulterior, que subsumirá os termos da contradição numa nova e mais rica unidade de sentido. Importa, pois, que ocorra uma auto-reflexão que permita compreender quem somos e o que desejamos, e depois confrontá-la com o mundo, isto é, com o que verdadeiramente aspiramos a ser, com o que queremos a cada momento e com o que é possível sermos. Num estado ainda confuso e indeterminado da identidade e do reconhecimento existem, então, forçosamente, três termos: o propósito básico, a realidade inadequada e uma conceção inadequada do propósito que se liga a essa realidade. Tal processa-se deste modo, porque sendo a consciência concomitante, uma vez que é consciência de algo, o seu conteúdo não é apenas interior mas suportado por algo exterior.

Como sujeito do conhecimento, os nossos pensamentos, percepções e etc., serão também ambições conhecidas, e isto significa que são coisas distintas: o mundo como eu o vejo, o mundo que eu ambiciono conhecer e o mundo tal como ele é. Neste sentido, procura-se conseguir passar por vários degraus, até atingir uma forma de consciência que já não esteja em contradição, mas que seja capaz de se reconciliar consigo própria. No entanto, ao lado desta dialética do conhecimento está também uma dialética da vontade e de concreção da auto-consciência. Tal como uma consciência procura outra consciência para se compreender e se fazer compreender, também o corpo procura por um corpo exterior que o possa expressar, mas este objetivo fica frustrado, quando a realidade de que se está dependente, para poder ser, reflete algo radicalmente outro ou alheado de si próprio.

Este corpo exterior tanto pode ser encontrado num outro corpo e no desejo de constituir uma família, que será uma unidade de identificação mais ampla, como na expressividade artística, na comunhão com a natureza ou nas instituições sociais, políticas ou religiosas. Trata-se, no fundo, de linguagens que a cada momento vão sendo construídas, horizontes de significado que vão evoluindo; esta é a luta do homem que captura, deseja e consome o mundo exterior. De outro modo, uma vez que somos seres que vivemos em contínua relação com a realidade exterior e necessitamos dessa mesma realidade para nos manifestarmos como ser, qualquer noção de “auto-certeza” requer sempre o próprio questionamento dessa realidade; algumas coisas do mundo circundante são requeridas para que esta “auto-certeza” seja cumprida. Assim, já no exemplo da dialética hegeliana do *Senhor e do Escravo*, “sem dúvida, a consciência é também nisso um ser-outro, isto é: a consciência distingue, mas distingue algo tal que para ela é ao

mesmo tempo um não-diferente”.²¹⁰ Está aqui bem patente que o homem necessita do reconhecimento dos outros, para retificar a sua “auto-certeza”. Daqui resulta a noção de integridade, que não pode ser alcançada por uma interiorização em que a “auto consciência” se separa do corpo. Mas, uma vez admitido que não somos nada sem o nosso corpo, também temos que admitir que o nosso corpo está dependente do mundo circundante e que a nossa vida depende de uma série de “inter-relações” com esta variedade. A integridade colocada como objetivo é a negação da dependência de algo diferente de mim, é o reconhecimento do “Eu” vocativo, não alienado, em tudo o que é essencial para mim, o reconhecimento da minha essência na minha substância e pela minha vocação, em que o “Outro” diferente é, sem ser abolido, subsumido.

Se da realidade exterior depende o sujeito para que se encontre completamente em casa, esta realidade exterior tem que lhe devolver o reflexo do que ele é. Por isso, numa *dialética do desejo*, estamos em face de objetos externos que destruímos e incorporamos para que o sujeito se encontre a si mesmo. Ele encontra este aspeto noutros homens, na medida em que estes o reconhecem como um ser humano. Esta é a verdadeira realização da “auto consciência” porque é a verdadeira unidade de si mesmo através de outro ser. Ou seja, temos que constatar que as figuras da consciência humana que tomam o indivíduo isoladamente são profundamente inadequadas; temos que tomar o indivíduo como veículo de uma consciência maior. Temos que descobrir que a estrutura do objeto conhecido e a do sujeito estão integradas numa e mesma coisa; e que a sua expressividade exige que o homem e o mundo circundante se cinjam, pelas suas práticas, a uma mesma ordem de sentido. Assim, a nossa consciência não seria a de uma realidade meramente exterior, mas sim ter consciência do “Outro”, de um objeto em geral, que é de facto e necessariamente “auto consciência”, refletida no “Eu” vocativo, consciência de si mesmo num seu “Outro”. Quer isto dizer que o desejo básico da “auto consciência” só pode ser completado por outra “auto consciência”, por isso o homem necessita e procura o reconhecimento dos seus semelhantes.

É por isto que o caminho para o reconhecimento do homem passa pelo “drama” do reconhecimento mútuo, como o primeiro e mais básico modelo do reconhecimento de nós próprios nos outros. Neste sentido, o conflito entre autoridade exterior e autonomia deixa de se colocar. A autonomia, como forma lógica da liberdade, é um passo necessário

²¹⁰ Cf. Hegel, *Fenomenologia do Espírito*, trad. Paulo Meneses, 2ª ed., Petrópolis, ed. Vozes, 1992, pp. 119 e segs. [§ 166].

na formação do homem mas, no fim, autonomia e autoridade exterior juntam-se no homem integralmente racional que, pela sua adesão às instituições, que o enquadram, é refletido na e pela comunidade em que se insere. Da mesma forma, uma vez que a mais alta forma de ética é a vivida em comunidade, é nosso “dever”, para com uma *Nova nossa Comunidade*, viver, reciprocamente, segundo as suas normas e práticas. Na verdade, este “dever” expressaria o “ser” pelo qual se regeria a própria constituição da identidade pedagógica, a estrutura ôntica do sujeito pedagógico.

Mas, e se o desejo, ao invés de se realizar neste movimento ascensional e futurizante, se abismar num mergulho para dentro, para trás e nas profundezas de um inconsciente individual ou coletivo, não só do sujeito pedagógico como da comunidade onde este busca o lugar para a sua identidade, constituição e pertença? E que referenciais emergirão deste abismo de si mesmo e desse “Outro” de si mesmo que a comunidade configura? E que imagem, que forma terá o rosto que este espelho lhe devolverá? Que face reconhecerá nessa aparente superfície?

São dois os pontos que gostaríamos, para já, de reter, relativamente às reflexões que fomos fazendo nesta secção: a filosofia moderna retomou e aprofundou a noção do desejo enquanto carência, inquietação, cisão e constante busca de unidade e de superação do sujeito pedagógico, atualizando consequências de ordem ética já abordadas desde a antiguidade clássica, resumidas no antigo estoicismo, retomadas na modernidade, extremadas no romantismo e novamente repensadas pelas psicologias das profundezas, como se ao movimento futurizante, para o qual apontava já São Tomás de Aquino, viesse a corresponder agora um movimento inverso de projeção num passado arqueológico de uma *narrativa* ou de um *romance familiar* universalizante, de cuja terapia ou análise dependesse, mais uma vez, a integral compreensão da constituição do sujeito pedagógico e do seu horizonte de sentido. Sem pretender negar a importância de nenhuma destas abordagens, propomos que a elas se junte a perspectiva buberiana.

Uma abordagem pragmática, como são, porventura, as perspectivas pedagógicas que se querem e desejam interventivas, operativas e eficazes em contextos de ensino e de aprendizagem. O que é conhecer? E o que é reconhecer? Não nos reportamos aqui à noção de reconhecimento de origem mais diretamente platónica. Na verdade, a pergunta que pretendemos formular é esta: o que é ser reconhecido?

A diferença e o conflito entre o princípio da interioridade e o princípio da vida em comum, bem como o paradoxo entre os interesses e as volições particulares e universais,

jogam-se aqui. O ponto de partida será a distinção já estabelecida entre a noção de indivíduo e a de pessoa. Do lado do indivíduo inscreveremos a noção – cartesiana? – de evidência, enquanto adversativa, e de necessária cessação às consciências outras, para que este indivíduo seja. Aqui inscreveremos, de igual modo, as noções de condicional ou de estar condicionado ou de condicionar, de subjugação ao instrumental, ao “Isso” de uma “relação” que afinal é pura exterioridade ou privacidade, privação de relação significativa, ao invés de intimidade. Do lado da pessoa, inscreveremos *invidência*, relação significativa, reciprocidade, interioridade, intimidade, afeção, afeto e incondicionalidade. Diálogo aquém e para além da dialética.

II.4 CONHECIMENTO E RECONHECIMENTO: OBJETOS QUE CONHECEMOS E SERES QUE NOS INTERPELAM

No seguimento das asseverações que finalizaram o ponto anterior, a grande relevância que Martin Buber dá à dinâmica da relação, impõe, no nosso entender, que a encaremos como uma dimensão basilar no elenco de uma proposta pedagógica sustentada no reconhecimento. Importa, neste momento que antecede a segunda parte da nossa tessitura, deixar bem claro que dimensões são convocadas e que diferenças existem nas dinâmicas distintas alocadas neste ponto: conhecimento e reconhecimento. A primeira intuição que retemos é que o conhecimento é revelador das coisas à consciência, isto é, apreendemos parte da totalidade daquilo que as coisas são, o que, sendo exangue, face à natureza humana, encara a consciência como «a validadora» do mundo do *Isso*; a segunda intuição, e porventura a que mais nos ocupará, é que essa sua exiguidade instaura uma insatisfação ontológica pedagógica, pois a ontologia própria de cada humano não deve ser subsumida a um mero campo epistemológico\gnosiológico, pelo contrário.

A verdadeira sabedoria é a atingida por via da desvelação, que não da revelação conceptual. Se é um facto que o homem tem um desejo inato pelo conhecimento, tem igualmente um desejo inato pelo reconhecimento do seu composto identitário, pois só esta dinâmica inter-humana acede a dimensões essenciais do próprio ser humano: no reconhecimento há uma validação e acolhimento da totalidade do “Tu” no “Eu”, pelo que o homem alcança a confirmação e afirmação que tanto anseia. Para tal, concorrem diversos travejamentos, noções que serão alvo de uma posterior e mais cuidada análise,

no que respeita à dimensão pedagógica do inter-humano, mas que, por agora, situamos apenas uma: o acolher. Pela pertinência da sua articulação na geografia pedagógica, mais precisamente no que respeita à sua dimensão ético\ontológica, a dinâmica do acolhimento, de pronome “Tu”, vocativo, configura a abertura ao entendimento da Pedagogia como testemunha própria do «seu saber assim vivido». Como alude Carlos Silva, tal acolhimento, ou cuidado, informa uma pedagogia que não se transmite *apenas por livros ou por palavras*, mas, como “na pedagogia monástica ou de «escolas de vida», pelo gesto e testemunho concretos ou exemplares”.²¹¹ Podem assim dizer-se “sábios taoistas, budistas, mestres hassídicos” - como o era o avô de Buber - e espirituais cristãos que, independentemente da respetiva via religiosa, testemunham uma autêntica *philosophía* de vida ou uma Pedagogia do Reconhecimento, isto é, “como dizia Lanza del Vasto”, refere Silva, “não apenas um caminho de amor à sabedoria, do simples enamoramento pela vida, mas de sabedoria desse mesmo amor”.²¹²

Esta proposta, então, e como já referimos, deverá ter sempre como preocupação colocar em evidência e reconhecer o que há de “humano” no homem e criticar tudo aquilo que decorre de uma ação que não diz o ser do homem e o sentido humano a partir dessa mesma realidade. Este carácter humano deve ser sempre perspectivado, e de forma profunda, quanto à sua manifestação de pessoalidade. As técnicas de alvitramento do homem ou o fazer referência ao homem como um “número”, “etiqueta”, indivíduo, expropriam-no dessa condição, daí as necessárias críticas ao “cosmos” da despersonalização, quer seja na Pedagogia quer seja em todos os domínios do acontecer humano que se intersectam necessariamente com a Pedagogia. Etiquetar a pessoa, isto é, torná-la e entendê-la como um objeto, uma simples experiência, é despersonalizá-la, expropriá-la e não ser sensível à sua unicidade constitutiva e ao carácter irrepitível de cada um.

«A realização deste sentido [reconhecimento] é frustrada pelo homem que se acomodou ao mundo do *Isso* como algo a ser experimentado e usado, e que agora detém, em vez de libertar, o que nele se encontra atado, que o observa [para conhecer] em vez de contemplar [abrir ao

²¹¹ Cf. Carlos Silva, «Um Cuidado do Pensar – Sobre se Existe uma Filosofia (prática) Aplicada?», *art. cit.*, p. 172.

²¹² Cf. *Ibidem*, *loc. cit.*

reconhecimento vocativo], que o utiliza [que somente conhece] em vez de o acolher [reconhecer].»²¹³

Como temos vindo a elencar, Martin Buber promove a relação mediante uma compreensão do homem como realidade pessoal *mutualizante e coimplicada*. Porque o homem, o existente, o ser que habita em tensão existencial, é uma presença que, a ser encontrada, deve ser reconhecida e validada. *Todo o verdadeiro encontro é pedagógico*, pois trata-se de uma presença a e com outros seres que, nesse momento de encontro, recebem e transferem sentido. Este aspeto é de tal modo relevante para o filósofo judaico, que podemos considerar que a sua filosofia pode ser perspetivada como uma filosofia da “presença no face-a-face”, que pugna, através da sua proposta pedagógica para a humanidade, contra qualquer objetivação do ser humano que a integra, e da qual poderemos extrair a seguinte menção, bastante diferenciadora entre os âmbitos do conhecimento e reconhecimento:

«[Conhecimento:] (...) Ele [o homem] deverá decerto considerar como um objeto (...) e compará-lo com objetos, ordená-lo em séries de objetos, descrevê-lo e analisá-lo objetivamente; pois só enquanto Isso, pode ser integrado no conhecimento. Mas na sua contemplação não era uma coisa entre coisas, um processo entre processos, estava antes exclusivamente presente. O ser comunica-se não na lei [conhecimento] que depois derivou do acontecimento, mas em si mesmo [reconhecimento].»²¹⁴

Buber sempre pensou a existência como abertura à transcendência, e qualquer “outridade” pode também ser considerada como polo de libertação e possibilidade de transcendência para uma consciência pedagógica. Nesse sentido, o papel da sua reflexão pedagógica, e face à existência e acontecer humanos, consiste em reconduzi-la a um princípio unificante, superando a possibilidade de objetivação como aspeto redutor da condição humana e da sua liberdade de realização. O seu trabalho reflexivo, sobre a pedagogia, consistiu em procurar aproximar-se de um modo concreto aos seus fundamentos ancilares, o que lhe permitiu compreender o sujeito pedagógico como um

²¹³ Cf. BET, *op. cit.*, p. 44.

²¹⁴ Cf. *Ibidem*, *loc. cit.*

ser pessoal, por um lado, e comunitário, por outro, na sua relação com os seus significantes, aqui entendidos como pessoas ou existentes em relação às quais o sentido é passível de ser partilhado e transferido, a fim de que, de forma contínua e amplificadora, possam encontrar um sentido mais profundo e estruturante para a humanidade.

Uma filosofia da “presença-face-ao-outro”, da interpessoalidade, significa que a pessoa deve ser necessariamente compreendida como relação, de tal modo que a comunhão ontológica e a sua realização ôntica, em comunidade, são eixos fundamentais do pensamento pedagógico buberiano. Aqui, a questão central, que poderemos alocar, é: o que implica a relação entre o “Eu” e o “Tu” vocativos, na qual a pessoa se estabelece numa relação de comunhão?

A relação é uma existência convivente, como situação fundamental do homem, que encontra o “Outro” como semelhante dignitário, que o encontra “face-a-face”. Esta intersubjetividade, ou seja, a relação com outros «substratos» de sentido, é uma dimensão fundamental do existir humano, pessoal e, como tal, pedagógica. Nesse sentido, Buber valoriza de um modo positivo as experiências de comunhão (*koinonia*) que são experiências interiores e pessoais e que conferem plenitude a quem as vivencia, caso não sofram, em face da sua fragilidade, degradação, como já intuímos. Realçamos, não obstante darmos a necessária importância à, também necessária, sucessão cronológica de momentos, que o tempo da relação é uma intersecção entre interioridade e exterioridade, isto é, um tempo ao mesmo “tempo” *kairológico* e cronológico: o tempo da vida do sujeito e a vida do sujeito no tempo da sua vida, isto é, a sua *cronobiologia* e a sua contínua *kairobiografia* – a narrativa, em primeira pessoa, do seu acontecer, que engloba passado, presente e futuração.

Buber, neste sentido e como também já foi verificado, apresentou-nos dois modos de compreender a interpessoalidade, em função do modo como um existente encara outro existente. O “Eu” pode encarar o “Outro” como um objeto entre objetos ou pelo seu aspeto meramente funcional, ou, pelo contrário, pode olhá-lo como um sujeito, uma pessoa, um “Tu” semelhantemente vocativo, isto é, sem o objetivar, sem o etiquetar, sem o apequenar, ou seja, sem o diminuir e destituir da sua intrínseca dignidade; noção buberiana que também pode ser intuída no seguinte excerto de Louis Albert Caillet:

«Quando os nossos olhos encaram o outro, como causas estrangeiras e refractais de dispersão momentânea, é um feito possível, mas a sua

essência, o seu ser, sempre permanece, pronto a retomar a sua pureza primitiva, a partir do momento em que as suas causas perturbadoras são suprimidas.»²¹⁵

Tudo o que atrás referimos concorre para situar que quando o “Outro” é visto como um objeto, um instrumento ou uma mera funcionalidade, estamos a concebê-lo como um “Ele” ou “Ela”, no sentido mais impessoal do termo. Não é este olhar que o pensador que nos ocupa privilegia, mas, antes, o olhar que se estabelece entre dois existentes que se reconhecem reciprocamente, na sua alteridade, ou seja, acolhendo as diferenças, enquanto valor vocativo individual, e preservando a igualdade, enquanto valor coletivo e vocação humanas, isto é, enquanto valor, possível «Bem» e, como «Bem» possível que é, merecedor de acontecer. Neste viés, de relação interpessoal, estamos perante um verdadeiro encontro de “valores” humanos, encontro do “Eu” e do “Tu” vocativos, que constituem um “Nós”, esboço primário de uma comunidade como expressão conjuntiva, originada pela adesão do “Eu” e do “Tu”: a um autêntico «inter-humano».

Tais experiências aderentes e unitivas, isto é, que harmonizam o múltiplo e o diverso, são produtoras de um sentimento de plenitude interior em que o “Eu” e o “Tu” não se anulam, mas, outrossim, completam-se e amplificam-se. O encontro dessas consciências, sob a forma agora apresentada, é o núcleo central de uma Pedagogia do Reconhecimento, porque, como referimos, permite expressão, nas suas diversas formas de sentido, e amplificação do humano pela possibilidade de preenchimento da condição vocativa de cada uma das consciências em relação.

Este encontro, que podemos situar como «espaço pedagógico», material e imaterial, e no qual se jogam múltiplos posicionamentos identitários, contudo, dá-se entre seres de carne, facto que mostra que a corporeidade deve ser também tida em consideração, não só como linguagem, expressão de sentido, mas como afirmação somática de uma identidade que, por via dela, aparece ao “Outro” no seu imediato. Mas, se o existente se abre aos outros existentes, isso significa que no encontro entre pessoas existe um descentramento recíproco do “Eu” relativamente ao “Outro”, movimento em que o egoísmo pode ser superado a favor do altruísmo, promovendo-se, deste modo, uma

²¹⁵ Cf. Louis Albert Caillet, *La Santé et l'Harmonie dans la vie Humaine*, Paris, Bibliothèque Nationale de France, 1912, p. 69.

elevação da consciência. Não deveremos entender este descentramento como algo negativo, no sentido em que o “Eu” se evade dos seus domínios, mas, pelo contrário e positivamente, entender como a deslocação do «centro-ego» do “Eu” para o «Centro-Vocativo-Nós», resposta inter-humana da relação onde se plasmam os sentimentos face ao outro, que são formas da intersubjetividade se afirmar como possibilidade de elevação recíproca do “Eu” e do “Tu”.

Um sujeito pode, no sentido de uma pedagogia para o inter-humano, iluminar um outro sujeito, ou seja, coadjuvá-lo numa visão mais clara do seu horizonte de sentido e compressão, o que é possibilitante, muitas vezes, da saída de um caminho sombrio em que o “Outro” se encontra. Tal experiência significa que a pessoa é também carência do “Outro” face à sua realização, pois é no outro que se encontram as dimensões que resolvem e preenchem essa exiguidade interna; intuições que, por um lado, assinalam a imperfeição humana do ponto de vista ôntico e ontológico e, por outro, assinalam um aspeto terapêutico a ter em conta por uma Pedagogia do Reconhecimento.

Situamo-nos, então, num dos aspetos mais originais do pensamento de Martin Buber: a reciprocidade do reconhecimento da existência e da afirmação do Ser. A análise que Buber faz acerca da existência impele-nos a aprofundar o nosso sentido radical e, na nossa própria existência, pressentir a necessidade de uma *Transcendência*, que se situa a nível ontológico e metafísico, e que, portanto, nos liga ao nosso fundamento primeiro e último. A vida pessoal é, então, a resposta vocativa a *um apelo interior* e Buber demonstra-nos, de um modo muito claro, que o existente, ou seja, o homem como pessoa, como atrás verificámos, é um «homem-em-situação», *vivo e em trânsito* (a caminho), orientado para uma realidade e, por via dessa realidade, para um sentido último.

Como já tínhamos aludido, não podemos esquecer que há uma tensão entre existir e ser; que esta itinerância implica esforço, é árdua; e que o existente muitas vezes desespera, num «momento-angústia» que poderá levá-lo a quebrar as correntes da autenticidade. O *homem vivo e em trânsito* é aquele que deve privilegiar um progressivo aperfeiçoamento de si mesmo, existir como e para um movimento de pessoalização que ele procura, cada vez mais, elevar mediante uma purificação que lhe permitirá “entrever”, ainda que fugazmente, a sua realidade originária, o que, ao mesmo tempo, conferirá sentido a todo esse itinerário, pois atingirá o seu ponto de liberdade: momento alto de

afirmação da sua realidade (interna e externa) vocativa, que é ponto harmónico de todas as suas dimensões.²¹⁶

Neste viés, é também fundamental reter o que já acentuámos, para uma Pedagogia do Reconhecimento, que a supremacia da realidade pessoal começa, no seu «momento-um», pelo reconhecimento do valor inalienável da pessoa humana. Em Buber, e referenciando também Lonergan, a pessoa humana é encarada como uma estrutura aberta e dinâmica, isto é, um conjunto cujas partes se relacionam entre si e com a unidade que as constitui e que se conhece, reconhece e deve ser reconhecido como parte integrante da humanidade, caso contrário estamos perante a sua expropriação.²¹⁷ Toda esta argumentação, e antes de entrarmos na segunda parte da nossa tese, serviu para mostrar e substanciar as diferenças entre conhecimento e reconhecimento, diferenças que se encontram retratadas no seguinte quadro comparativo, gentilmente disponibilizado por Mendo Henriques, e que encerra a primeira parte da nossa tese:

CONHECER VS. RECONHECER	
CONHECIMENTO	RECONHECIMENTO
Facto	Surpresa
Sensação	Relação
Captação	Apropriação
Tempo	Momento
Espaço	Lugar
Corpo	Gesto
Olhar	Rosto
Linguagem	Palavra
Sociedade	Comunidade

© Mendo Henriques

²¹⁶ Cf. Philéas Lebesgue, *Mes Semailles*, Besançon, ed. L'Amitié par le Livre, 1979, p. 285.

²¹⁷ Cf. BET, *op. cit.*, p. 68.

PARTE II

ATÉ À NOVA COMUNIDADE

1. MAPEAMENTOS: URGÊNCIAS, EMERGÊNCIAS, REEMERGÊNCIAS E REALIZAÇÕES DO SUJEITO PEDAGÓGICO

Não será nossa pretensão, inaugurada que está a segunda parte, mais prático demonstrativa, da nossa dissertação, avançar para a prontificação de um sistema ao qual chamaríamos de «Pedagogia do Reconhecimento», o que seria, no nosso entender, bastante ambicioso, em face do dinamismo intrínseco e volátil dos seus eixos constituintes. Será, outrossim, e após termos tentado situar, na primeira parte da nossa reflexão, os assuntos que respeitam a esta nossa tessitura, demonstrar as múltiplas geografias que aportam à Pedagogia, através de uma análise aos seus compostos estruturais, fundamentos e objetivos, extraindo e estabelecendo, por via dessa análise, as linhas orientadoras ou travejamentos basilares a partir dos quais poderá possivelmente ser sustentada uma proposta pedagógica inovadora para a humanidade.

2. A EXPROPRIAÇÃO DO SUJEITO PEDAGÓGICO

Não obstante as muitas tentativas de consciencialização sobre esse aspeto, ainda hoje somos confrontados com afirmações de índole rácica que tingem a humanidade de alguns, que supostamente são invisíveis aos olhos de outros, contemporâneos e coetâneos, meramente pela diferente tonalidade da cor da sua pele. Impera, não obstante o nosso repúdio a esse tipo de comportamentos, referir que o que se encontra aqui em análise é somente a questão «mecânica» do processo interno do sujeito e do qual resulta precisamente esse tipo de *posicionamentos identitários* do “Eu” face ao “Outro”.

Não é incomum acontecer, ao olharmos para o “Outro”, vermos apenas a imagem diminuída que dele detemos, resultante de um estacionário de sentido que nos é disposto e do qual apenas capturamos *préconceitos*. Quer isto dizer que com este procedimento calcificamos o natural trânsito ontológico da condição humana da qual o “Outro” também é parte integrante, não o reconhecendo e, conseqüentemente, não o validando como valor intrínseco, mas, tão-somente, como algo imperfeitamente acabado ou sempre inacabado. Esta *neutralização ontológica*, não obstante, poderá também estar patenteada na estranha necessidade que temos em espelhar-nos de nós mesmos uma realidade pronta e referenciada nos momentos em que pretendemos comunicar apenas uma correspondência à imagem que o “Outro” tem ou deseja ter de nós, e não a resposta real ao verdadeiro apelo vocativo por nós recebido. Por um lado, vemos o que nos condicionam a ver, por outro, comunicamos, ou apresentamos, o que querem que sejamos ou que os outros desejam ver em nós. Deve uma Pedagogia do Reconhecimento, socorrendo-se do seu vasto campo interdisciplinar, clarificar bem estes processos, em face da evidente nocividade moral que podem aportar à condição humana.

Perante tais acontecimentos, para além da «surpresa-própria» que nos pode afrontar, o que importa aqui realçar é que estamos perante uma manifesta falsificação do “Eu”, mesmo que se pretenda, erronea e tentativamente, resolvê-la: quer seja pela ironia, quer seja pelo simulacro causado pelo fingimento. O que aqui se releva e há de novo, dizíamos, é a confusão e o constrangimento causados pela falsa resposta dada à interpelação vocativa feita pela vida a cada um de nós, pelo seu mundo, ao mundo pelo qual o homem se afirma e é *con-afirmado*.

Torna-se, neste sentido, fundamental assumir de forma irrestrita a afirmação desse «Eu-mundo», começando por refletir sobre as suas abrangências mais profundas. Mas,

por ironia da vida, estas questões são, por norma, quase sempre expostas pelo “Outro”, quer seja pela relação ou ausência dela. Existem momentos em que a crença em nós parte primeiramente do “Outro”, e não falamos apenas da «crença-momento-agora», mas da crença no potencial realizável por esse “Eu” vocativo, «trânsito-resposta», que, por ora, ainda não se encontra totalizado, pronto. É aqui que o referencial afetivo, por via da motivação, estímulo e encorajamento, se poderá tornar fundamental como núcleo ativo da motricidade que aponta à realização da *promessa*, estabelecendo ambiências de segurança afetiva que liberem e permitam o emergir da singularidade vocativa de cada um. Para que esta, devidamente outorgada dos seus meios de expressão, possa apontar ao alcance do seu verdadeiro sentido. Verdadeiro, porque será aquele e não outro que colocará em evidência a sua singularidade e possibilitará o acréscimo do seu valor, bem potencial, ao comum, ao igual, numa comunidade pedagógica para o «Bem-comum». Na verdade, não conseguimos ser “Eu” apenas por nós mesmos mas, não obstante, sem nós mesmos, jamais o poderemos ser. Ser é o “Eu” dizer “Tu”, é relação: “a palavra fundamental “Eu-Tu” funda o mundo vocativo da relação” e “relação é reciprocidade”.²¹⁸

Uma reflexão abrangente sobre o tema do humano pedagógico só deverá ser iniciada após uma aproximação, desta vez conclusiva, sobre o que é a pessoa humana, e de tal reflexão deverão declinar respostas ou novos itinerários que:

- clarifiquem a noção de sujeito pedagógico como uma estrutura dinâmica;
- explorem a estrutura humana do sujeito pedagógico;
- discutam a noção de desestruturação pedagógica;
- diagnostiquem a desintegração do sujeito pedagógico;
- averjam no sentido de aquilatar possibilidades de reintegração de um sujeito pedagógico prototípico para a prática de uma Pedagogia do Reconhecimento numa comunidade humana: espaço de encontro dos sujeitos pedagógicos.

O fenómeno da despersonalização é um processo de corrosão que ainda incide sobre a humanidade de hoje. Através da análise à obra de David Walsh, por sugestão de Purcell, constatámos que identificou dois modelos de despersonalização: destituição a “partir de baixo”, que designaremos como «processo anabático», e a destituição a “partir de cima”, que designaremos como «processo catabático», alocados, respetivamente, por

²¹⁸ Cf. BET, *op. cit.*, pp. 10 e 12.

Walsh, às noções de *Frankenstein* e *Big Brother*.²¹⁹ Mas, tal como a maior parte dos processos humanos, também estes dependem da vontade de uso do poder, ao invés de dependerem do trato digno e humano de pessoas para pessoas. Em obediência aos mapeamentos propostos, seguiremos com a demonstração destes processos.

2.1. PROCESSO ANABÁTICO DE DESPERSONALIZAÇÃO

Se quiséssemos estabelecer um paralelo histórico, teria sido, no nosso entender, com François Rabelais (1494-1553) o preciso momento em que a humanidade poderia realmente ter tomado consciência de que a ciência se poderia transformar numa expressão da vontade de poder, isto é, expressão do apetite desmesurado pelo exercício do domínio sobre o mundo natural e, mais tarde, sobre o mundo humano. Tal intuição, infere que, ao suprimirmos à Pedagogia o *cuore* sobre o entendimento da realidade humana, seriam abertas frestas à manipulação desse «corpo pedagógico», entendido como arquitetura da consciência humana, tornando-o submisso e obediente a esse mesmo poder: “a ciência sem consciência não é mais do que a morte do espírito”.²²⁰

Não nos espantaria, portanto, que séculos depois, ainda sob o impacto emocional decorrente do sucesso do sistema científico newtoniano, muitos intelectuais do ocidente aspirassem a ser os novos «Newtons da mente», reduzindo a compreensão da realidade humana a um mero ramo das ciências naturais, algo que veio efetivamente a acontecer.

Em consequência disso, verificou-se a constrição do valor humano ao nível mais “real” da realidade física, química, biológica ou zoológica. Todo este processo já tinha sido identificado há muito por Rabelais que, perturbado com esse cientificismo, respondeu com a promoção do *culto da natureza* e da *humanidade razoável*, salientando, qual apontamento pedagógico: “que o homem tem o direito e o dever de ser o mais homem possível, para o que deverá desenvolver todas as suas potências e faculdades naturais”.²²¹

Na mesma esteira de Rabelais, Eric Voegelin realça a evidência de que:

²¹⁹ Cf. David Walsh, *After Ideology: Recovering the Spiritual Foundations of Freedom*, Nova Iorque, ed. HarperCollins Publishers, 1990, pp. 13-18.

²²⁰ “Mas porque, como o sábio Salomão disse, a Sabedoria não penetra dentro de uma mente maliciosa, e o Conhecimento sem consciência é apenas a ruína da alma (...) Outros estavam a medir cuidadosamente pulgas-lúpulo num jardim extenso. Esta prática, asseguraram-me, era mais do que necessária para o governo dos reinos, a condução das guerras, e a administração das repúblicas”. Cf. François Rabelais, *Gargântua e Pantagruel*, Lisboa, ed. Amigos de Livro, s.d, p.199.

²²¹ Cf. *Ibidem*, p. 13.

«Na assunção popular de que a ciência natural matemática é o modelo da ciência, e que nenhum empreendimento que não adote este método pode ser considerado científico, não estamos perante uma afirmação da ciência matemática, nem de nenhuma ciência seja ela qual for, mas um dogma ideológico do cientificismo.»²²²

Esta «quase-obsessão» pelo domínio e controle do mundo natural atinge o seu limite aquando da aplicação, contranatura, dos métodos das ciências naturais aos seres humanos, algo que se tornou também evidente em muitos modelos educativos. O hoje não tão ficcional, mas ainda ficcionado, *Frankenstein*, ou o *A Modern Prometheus* (1818) de Mary Shelley, podem e devem também ser encarados como “momentos” histórico culturais reveladores de uma tipologia afeta a um “cientista” desequilibrado e louco de desejo pelo poder.

Em *Science and Human Behavior*, o psicólogo americano, B.F. Skinner relata que “à questão da liberdade pessoal não deve ser permitida a interferência na análise científica do comportamento humano”²²³, ponto de vista igualmente desenvolvido em *Beyond Freedom and Dignity*, onde refere que a “ciência (...) procura uma mais completa explanação do comportamento e que o seu objetivo é a destruição do mistério da vida humana”.²²⁴

A imagem que emerge da análise científica não é a de um corpo com uma pessoa no seu interior, mas sim a de um corpo que é uma pessoa, no sentido em que exhibe um complexo repertório comportamental. A condição humana, ou o humano assim retratado, é um estranho e, do ponto de vista tradicional, pode não parecer de todo um homem.²²⁵

A profunda intuição de C. S. Lewis de que o “homem está a ser abolido”, faz clara referência ao estado atual da autonomia humana e ao “homem interior” – homem definido pelas literaturas da liberdade e da dignidade.²²⁶

Não será de estranhar, portanto, que o termo «animal» se tenha tornado pejorativo, perante este “homem” que se tornou espuriamente honorífico... sentado num pedestal de ilusória opulência, mas de *real nudez*. Onde a visão tradicional uterina a famosa

²²² Cf. Eric Voeglin, *Anamnesis*, trad. Gerhart Niemeyer, Columbia, University of Missouri Press, 1990, p. 178.

²²³ Cf. Burrhus Frederic Skinner, *Science and Human Behavior*, Nova Iorque, ed. The Free Press, 1953, p. 322.

²²⁴ Cf. Idem, *Beyond Freedom and Dignity*, Nova Iorque, ed. Bantam Vintage, 1971, p. 61.

²²⁵ Cf. *Ibidem*, p. 61.

²²⁶ Cf. C. S. Lewis, *The Abolition of Man*, Londres, ed. Oxford University Press, 1943, pp. 34-44.

exclamação de Hamlet “É como um Deus!”, argumenta David Krech, que Pavlov, cientista behaviorista, enfatiza: “É como um cão!”. Mas que isso já seria um passo em frente, pois se entendermos Deus como um arquétipo paterno, *princípios* de uma ficção explicativa, mente «fazedora-de-milagres», do metafísico, face a isso tudo, o homem é muito mais que um cão, mas, não obstante, como cão, situar-se-ia na esfera da análise científica. Uma vez que este «cão» obedece às “leis”, podemos detetar procedimentos previsíveis, até mecânicos, mas o homem é de uma notável e extraordinária complexidade. Submetido a uma análise experimental, desloca-se a determinação do comportamento humano do seu centro autónomo para o ambiente.²²⁷

Se, por um lado, como já aferimos, Skinner não avança muito para lá da questão do «controlo», Aldous Huxley, em *Brave New World*, demonstra que através da engenharia genética, o uso da experimentação biológica se encontra desmembrada de considerações de índole moral. Progresso? *Standardização humana?*

Não obstante, algumas perguntas permanecem: sabemos realmente quem somos e onde estamos? Talvez nos devamos socorrer, até porque o ser humano parece ter esquecido, do famoso lema planetário: “Comunidade, Identidade e Estabilidade!”. Quer isto dizer que não devemos encarar apenas os nossos filhos como seres humanos formatados, quais *Alphas* ou *Epsilons*, ou futuros funcionários de uma sociedade em que o humano não se é.²²⁸

2.2. PROCESSO CATABÁTICO DE DESPERSONALIZAÇÃO

Todavia, o processo de despersonalização do ser humano não é apenas perpetrado pela ciência natural, processo decorrente das suas componentes físicas e biológicas e que, como verificámos, podem ser absolutizadas contra a liberdade e a dignidade da pessoa humana; também existe, por outro lado, um processo de expropriação *a partir de cima*, no sentido de que existem realidades exteriores e aparentemente mais radicais do que as pessoas que as compõem: raça, classe, estado, nação, história, cultura e etc, e que podem igualmente ser absolutizadas, servindo como estacionários estagnados e entrópicos de um sentido imposto que impede a oxigenação do livre constructo humano. Aspeto, esse, que se manifesta em diversos agregados humanos que proliferam um pouco por toda a parte.

²²⁷ Cf. David Krech e Richard S. Crutchfield, *Elementos de Psicologia*, São Paulo, ed. Pioneira, 1978, pp. 195 e segs.

²²⁸ Cf. Aldous Huxley, *Brave New World*, Londres, ed. Penguin, 1975, pp. 17-22.

São contrárias, estas realidades exteriores, como iremos ver, a uma *Nova Comunidade* pedagógica, como a preconizada por Martin Buber, que informa a liberação ontológica do humano e que tem também como sustentáculo de continuidade uma «Pedagogia Intergeracional». Não falamos aqui da natural sucessão de gerações, mas, sim, do dinamismo relacional entre elas, como motor potenciador de construção de uma comunidade, onde o seu carácter ideológico se destaca como justificativo de ação.

As ideologias que justificam o comportamento do propalado *Frankenstein* incluem, entre outros “ismos”: positivismo, behaviorismo e cientificismo. Ideologias desenvolvidas para tentar “desculpar”, assumamos, um despotismo *afraternal* do homem face ao seu semelhante. Porquanto que, para Platão, uma comunidade deve escrever extensa e largamente o homem, isto é, deve ser sua expressão e constituída por e para pessoas, este *Big Brother*, na linha Orwell, a que hoje assistimos, escreve o homem de forma exangue e minimalista. Não obstante outras obras retratarem e tratarem muito bem esta questão²²⁹, é no *Nós* de Yevgeny Zamyatin²²⁹ que se faz um diagnóstico “infalível”. Dispomos, em seguida, o excerto que nos ocupa, e que começa com um anúncio do diário *State Gazette*:

«Em 120 dias a construção do Integral estará completa. A grande, a histórica hora estará próxima quando o primeiro Integral se elevar no espaço universal. Há mil anos atrás os vossos heroicos antepassados subjugarão o globo terrestre ao domínio do Estado Único. Agora, está diante de vocês a subjugação de criaturas desconhecidas ao jugo beneficente da razão — criaturas que habitam outros planetas, talvez ainda no estado selvagem de liberdade. Se elas não entenderem que estamos a trazer-lhes uma felicidade matematicamente infalível, será nosso dever obrigá-las a ser felizes.»²³⁰

²²⁹ Entre as melhores denúncias do fenómeno *Big Brother*, estão os romances satíricos de Alexander Zinoviev: *The Yawning Heights* (1976) e *The Radiant Future* (1978).

²³⁰ No início da história, eu, o indivíduo, sou = Nós, o Estado, para que D-503, o construtor do Integral, seja totalmente identificado com o Estado Único. Gradualmente, através do contacto, para além da muralha, com os Cíatas selvagens e através do seu amor por E-330, o “número” de uma fêmea, D-503 começa a desenvolver-se como pessoa e, por tal, deve ser destruído pelos agentes do benfeitor: “Os lábios de tesoura brilharam num sorriso”. “Tu estás num mau caminho! Aparentemente formou-se uma alma dentro de ti.” Uma alma? Essa pitoresca, antiga palavra, há tanto tempo esquecida. Ocasionalmente poderíamos dizer mais alma, sem alma, destruidor de alma, mas quem já alguma vez usou apenas essa palavra isolada? “Isso é muito grave? - Balbuciei eu”. “Incurável!”. Outro número do médico: “O quê — uma alma? Uma alma, dizes tu? Mas que diabo! Quando dermos por nós termos regressado à cólera. Temos de fazer uma *fantasiescotomia* — uma *fantasiescotomia* por atacado. A fantasia tem de ser extirpada”. Em seguida, examinando-o mais de perto: “Extremamente curioso - excessivamente! Olha: será que poderias dar o teu

A obra *1984* de George Orwell segue o mesmo modelo do *Nós* de Zamyatin: estamos perante dois romances que diagnosticam e denunciam graves implicações para uma existência pessoal em estados totalitários. Orwell explora a participação dos membros do partido nas regras do *Big Brother*. A constante problemática, nesta sociedade «tão perfeita», reside no facto da mesma carecer de existência, de ser um mero simulacro de sentido, mas que condiciona objetivamente as vidas que em torno dele orbitam. Assim, o processo é distópico porque fomenta uma luta esquizofrénica para proteger um mundo delirante dos ataques devastadores da verdadeira realidade, e no qual, similarmente, os membros do *Partido* têm de desenvolver técnicas de engano que lhes permitam manter a mentira ideológica, tanto para si próprios como para os outros.²³¹

2.3. PARA O REEMERGIR DA HUMANIDADE

Aquilo a que David Walsh apelidou de “O vácuo espiritual” no cerne da *experiência moderna e o seu mito de Prometeu*²³², e que, em nome do progresso, resultou na morte de milhões de pessoas, teve o notável efeito de provocar uma recuperação da noção mais profunda de pessoa, patente em filósofos e escritores como Martin Buber, Bernard Lonergan, Levinas, Marcel, Ricœur, Rosenzweig, Charles Taylor e Eric Voegelin.

No excerto da obra *The Abolition of Man*, de Lewis, poderemos acionar uma reflexão mais completa sobre a significação do que é ser pessoa, e na qual poderemos situar o modo como os modelos pedagógicos, assim instaurados, poderão ser vilipendiadores da condição humana. Em jeito de paráfrase, em *The Abolition of Man*, intuímos o seguinte:

A conquista da Natureza pelo Homem é uma expressão usada muitas vezes para descrever o progresso da ciência aplicada (...) A conquista da Natureza pelo Homem, se os sonhos de alguns planificadores científicos se realizarem, significará o domínio de

consentimento para... para seres preservado num frasco de álcool? Para o Estado Único isso seria extremamente... ajudar-nos-ia a evitar uma epidemia.” A este excerto e ao corpo de texto, referência a. Yevgeny Zamyatin, *We*, trad. Clarence Brown, Londres, ed. Penguin, 1993, p. 95.

²³¹ Julgamos importante deixar aqui a tradução do excerto que nos ocupa: “E se for necessário reorganizar as memórias ou adulterar registos escritos, então é necessário esquecer que isso foi feito. Na *Velhilingua* isso chamava-se, muito sinceramente, *controlo da realidade*. Na *Novilingua* chama-se duplipensar. O «duplipensar» situa-se no coração do Ingsoc, visto que a ação essencial do Partido é o uso consciente do engano mantendo a firmeza de propósito, o que se passa com total sinceridade. Contar mentiras deliberadas enquanto genuinamente se acredita nelas”. Cf. George Orwell, *1984*, Londres, ed. Penguin, 2003, p. 172.

²³² Cf. David Walsh, *After Ideology*, Nova Iorque, ed. HarperCollins Publishers, 1990, pp. 3-9.

algumas centenas de homens sobre biliões e biliões de pessoas. Nunca há, nem poderá haver, nenhum aumento do poder do Homem que deva ser entendido de forma simples, pois cada novo poder conquistado pelo Homem é de igual modo um poder sobre os Homens, isto é, todo o poder do Homem é para impor o seu significado: fazer a outros homens o que alguns homens desejam. *Nos antigos sistemas, os professores desejavam produzir dois tipos de homens, e a sua motivação era descrita no Tao, uma norma a que os próprios professores estavam sujeitos e da qual não se desejavam libertar. Não moldando os homens, segundo um qualquer padrão por eles próprios escolhido, passavam o testemunho daquilo que tinham recebido: iniciavam o jovem neófito nos mistérios da humanidade que os moldarão também a eles, tanto quanto a si moldaram. Mas os Condicionadores precisam de escolher que género de Tao artificial querem, pelas suas razões, produzir na raça Humana, pois são eles os motivadores, e os criadores desses motivos. Mas como vão eles próprios ser motivados? Durante algum tempo a conquista final do Homem provou ser a abolição do Homem. [E, finalmente] Os Condicionadores devem estar motivados simplesmente pelo seu próprio prazer. Aqueles que estão fora de qualquer juízo de valor não terão qualquer motivo para preferirem um dos seus próprios impulsos em detrimento de outro, para além da força emocional acionada por esse mesmo impulso.*²³³

Não existem, na história humana, muitos exemplos de homens que, tendo saído da moralidade tradicional e chegado ao poder, tenham usado esse poder de forma benevolente. A conquista da Natureza pelo Homem transforma-se na conquista do Homem pela sua natureza humana. É um negócio “mágico”, propondo: “desiste da tua alma e adquire poder em troca”. Mas, no momento em que as nossas almas, isto é, nós mesmos, formos entregues, ou trespassados, o poder que assim nos é conferido deixará de nos pertencer. Seremos nós, em verdade, que lhe pertenceremos, pois seremos escravos e simples marionetas daquilo a que entregámos a nossa alma. Clama-se por Educação? Por Pedagogia?

Poderemos realmente existir entre este abandono da nossa prerrogativa humana e ao mesmo tempo conservá-la? Ou melhor, poderemos ser espíritos racionais em obediência aos valores absolutos do Tao e sermos também mera natureza, «amassada» e

²³³ Cf. C. S. Lewis, *The Abolition of Man*, *op. cit.*, pp. 34-44. Também a este respeito, vide o nosso estudo «Por los caminos de la sabiduría oriental», *art. cit.*, pp. 141 e segs.

«cortada» em diversas formas, apenas para regozijo de «mestres», que não devem ter nenhuma outra motivação que não sejam os seus próprios impulsos naturais?

Como é que podemos voltar a ter acesso ao *Tao* de que nos fala Lewis, «meta-conceito» fundamentador de pedagogias orientais orientadas para a autonomia vocativa, género de modelo pedagógico para a humanidade, e no qual poderemos racionalmente avaliar se aquilo a que nos temos estado a referir como expropriação (despersonalização) seria bom ou mau? Uma possível resposta a estas pertinências passaria por sublinhar precisamente a amplitude dos horizontes da pessoa humana e as suas diversas orientações, reorientações e posicionamentos em relação a esses mesmos horizontes.

Quando falamos de horizonte, referimo-nos, normalmente, àquela linha ténue onde a terra e o céu aparentemente se encontram. Linha limite do nosso campo de visão, e que para além da qual nada mais conseguimos ver; mas não é apenas o nosso campo visual que se encontra delimitado por um horizonte, também o alcance do nosso sentimento, da nossa imaginação, do nosso entendimento, da nossa liberdade efetiva, e da nossa demanda pelo mistério são constituintes do nosso horizonte de sentido absoluto como: Beleza, Verdade, Bondade e Mistério.

Existirá um horizonte de sentido onde todos os outros horizontes se entrecruzam? Cada horizonte é sempre o horizonte de uma pessoa orientada para além de si mesma, de modo a que aquilo que todos temos em comum é o facto de sermos pessoas auto-transcendentes. O sentimento de “hospedagem”, de abrigo e cuidado ao semelhante, deve sempre partir do princípio de que as outras pessoas são, nesse viés, a realidade que mais intrinsecamente vale a pena alcançar. Será que não podemos dizer que subjacente a todos os nossos horizontes não estará também o mistério da outra pessoa, e que subjacente a todas as nossas orientações não estarão as orientações «Eu sou o teu abrigo» e o «teu cuidado»? Para verificarmos melhor estes pressupostos, nada como analisar o fundo estrutural da pessoa humana, âmbito no qual este processo se erige sobre si mesmo.

CAPÍTULO III

PARA UMA CONSCIÊNCIA PEDAGÓGICA: O SUJEITO PEDAGÓGICO COMO ESTRUTURA

III.1. ESTRUTURAS DO SUJEITO PEDAGÓGICO

Para situarmos o que é uma estrutura pessoal, agora de forma mais concreta, talvez seja mais fácil começar pelo seu contrário, isto é, por uma espécie mais ou menos aleatória de objetos à qual chamamos de «confusão»: radiografias, peças soltas de um Lego, pilhas de acessórios diversos, etc., deixadas ao desdém num “qualquer” sótão de uma “qualquer” casa; ou espelhos velhos, bilhetes de autocarro, cosméticos avulsos na mala de uma senhora e até mesmo simples objetos que “jazem” aleatoriamente dentro de um “qualquer” carro de família, também poderiam ser designados tecnicamente como uma «confusão», isto é, pedaços e peças acidentalmente reunidas que formam uma unidade acidental, ou seja lá o que for que aconteça num “qualquer” sótão, ou numa “qualquer” mala de mão de uma senhora. Todavia, as partes, o conjunto de relações entre as partes e entre as partes e o todo, podem ser muito importantes, como alertámos na primeira parte da nossa tese. Quer isto dizer que, como já entrevíamos em Lonergan:

«cada parte é o que é em virtude da sua relação funcional com as outras partes; e o todo possui uma certa inevitabilidade na sua unidade, de tal maneira que a remoção de alguma parte irá destruir o sentido do todo, e a adição de mais alguma parte será, como tal, absurda. Este todo de que falamos é uma estrutura.»²³⁴

Uma estrutura é, então, um todo em que cujas partes se relacionam entre si e com a unidade que elas constituem. Neste sentido, e ainda na esteira de Bernard Lonergan, iremos decalcar e analisar três tipos de estruturas, a saber: estáticas, extrinsecamente dinâmicas e intrinsecamente dinâmicas. Tal cooptação permitir-nos-á compreender,

²³⁴ Cf. Bernard Lonergan, *A Third Collection: Papers by Bernard J.F. Lonergan, S.J.*, ed. Frederick E. Crowe, Nova Iorque, ed. Paulist, 1985, p. 222.

verdadeira e precisamente, que tipo de estruturas informam o sujeito pedagógico que estamos a tentar situar numa e para uma Pedagogia do Reconhecimento.

III.1.1. ESTRUTURAS ESTÁTICAS

Estruturas Estáticas são partes componentes de um todo material - blocos de cimento, madeira, vidro, fios de cobre, etc., que, conjuntamente e relacionadas como grupos, configuram salas de aula, corredores, escadarias, sistemas de ventilação, iluminação e etc. Sistemas que formam, por exemplo, uma escola. Similarmente, bicicletas, computadores e rádios, são unidades materiais feitas de partes materiais, onde as partes se relacionam umas com as outras de determinadas maneiras, de tal modo que, se os pedais de uma bicicleta caírem ou não houver memória suficiente no computador, tanto a bicicleta como o programa informático deixarão de funcionar.

III.1.2. ESTRUTURAS EXTRÍNSECAMENTE DINÂMICAS

Nas Estruturas Extrinsecamente Dinâmicas, as partes que compõem o todo podem ser entendidas como atividades. Atividades que, por exemplo, podem ser os passos de dança com que a noiva e o noivo nos ofertam a sua valsa de casamento; as jogadas do Benfica, do Sporting ou do Porto, num jogo de futebol; as notas cantadas por um tenor na ópera ou uma sessão de Filosofia ministrada por um professor: unidades como estas são ativas, são dinâmicas. Sempre que a unidade da dança, do jogo de futebol, da canção ou da aula dependa de uma fonte exterior – se a noiva parte o salto, a dança é interrompida, se o professor está afónico, a sessão não decorre -, poderemos chamar a este tipo de unidade, externamente causada e implicada, uma estrutura extrinsecamente dinâmica.

III.1.3. ESTRUTURAS INTRÍNSECAMENTE DINÂMICAS

Mas, por outro lado, nas Estruturas Intrinsecamente Dinâmicas, a atividade e o dinamismo não necessitam de ser restringidas às partes. O todo pode ser ele mesmo auto montado, auto mantido e pode auto reproduzir-se. Tal atividade interna é característica de todas as coisas vivas: células, bactérias, plantas e etc. De um modo ainda mais claro, os animais, posto que são sistemas autónomos e unidades, muitas vezes, auto-integradas de

nervos, esqueletos, sistema vascular e respiratório, nutricional-excretor e sistema «sensório-percetivo-motor», são exemplos de Estruturas Intrinsecamente Dinâmicas, pois não são constituídos por um agente exterior às suas partes, mas por si próprios, a partir de dentro.

Neste viés, poderemos dizer que uma rosa será uma unidade mais profunda do que uma sessão de filosofia, e que uma sessão de filosofia será uma unidade mais profunda que um sistema de ventilação de uma escola. Não obstante, para analisar devidamente qualquer estrutura, devemos ainda colocar e responder às seguintes questões:

- Quais são os seus elementos básicos?
- Quais são as relações básicas entre os seus elementos?
- Qual é o princípio unitário destas relações básicas?

À luz das respostas a estas e outras questões, que destas ainda podem declinar, poderemos verificar se o tipo de estrutura em causa será: estática, extrinsecamente ou intrinsecamente dinâmica.²³⁵ Não obstante carecer ainda de alguma fundamentação, que adiante será devidamente instaurada, estamos convictos que a pessoa humana deve, pelo menos, ser encarada como uma estrutura pedagógica dinâmica e que tem como elementos básicos três tipos de orientações pedagógicas distintas, sendo que as suas múltiplas atividades se encontram enraizadas na consciência de cada pessoa, em face:

- da sua orientação percetiva-imaginativa-afetiva para a Beleza;
- da sua orientação intelectual para a Verdade;
- e da sua orientação moral para o Bem.

Cada uma destas orientações pedagógicas é interdependente e entrecruza-se com as outras, e na intersecção das orientações pedagógicas para a Beleza, Verdade e Bem, formam-se padrões únicos e irrepetíveis para cada pessoa. Seremos mais do que essas estruturas? Seremos estruturas extrinsecamente dinâmicas? Certamente que alguns tipos de despersonalizações dariam, sem contemplações, a sua resposta: como demonstra a sinopse de Richard Dawkins em *o Gene Egoísta*, e cujo argumento aqui resumimos com

²³⁵ Cf. Bernard Lonergan, «Heuristic Structures of Empirical Method», em LIS, *op. cit.*, pp. 624 e segs.

precisão: “os nossos genes fizeram-nos. Nós, animais, existimos para a sua conservação e nada mais somos do que as suas máquinas descartáveis de sobrevivência”.²³⁶

Qualquer uma das antropologias de génese *behaviorista*, *junguiana* ou *freudiana*, em que o *stress* dos aspetos estatistas de existência económica, zoológica, racial, instintiva, emocional ou totalitária, revelam que as pessoas não são “nada mais” do que em função destes aspetos, tratando as pessoas como «Estruturas Extrinsecamente Dinâmicas» e dominando-as pelo deslocamento daquilo que é mais central para sermos pessoas: a nossa capacidade de sentido e de responsabilidade. Não obstante, e tendo como base a nossa discussão sobre estes três níveis de orientações conscientes, e das suas correlatas atividades, pelo menos, aqui, já somos considerados como estruturas extrinsecamente dinâmicas. Mas deveremos apenas ser entendidos como tal?

Se ser essencialmente pessoa humana não é ser um qualquer tipo de «marionete», nem estar tão impulsionada e condicionada por forças externas ou internas, de modo a que esse «ser-pessoa» não possa assumir a responsabilidade sobre si e sobre o que faz, existe também a possibilidade da pessoa ser uma «Estrutura Intrinsecamente Dinâmica».

Entende-se a razão por que estaremos a recuperar, a título de exemplo, a imagem que Platão apresenta de Sócrates na sua *Apologia*: um indivíduo autónomo, capaz de superar os seus próprios medos interiores e a ameaça de forças externas. Uma pessoa madura age sempre a partir de dentro, e a sua sensibilidade, inteligência, responsabilidade e compromisso são desdobramentos do seu profundo sentir, da sua compreensão, liberdade e admiração. Quer isto dizer que todos forjam o seu “Eu” interior ano após ano. É preciso, no entanto, atentarmos ao temperamento (carácter), para cuidar, para polir a alma, de modo a nos tornarmos um ser humano com mais humanidade, por via de um adequado movimento de pessoalização. E, assim, uma partícula do seu próprio povo, do seu próprio espírito.

Se, não obstante, formos entendidos como Estruturas Intrinsecamente Dinâmicas, é bom relembrar que, para Buber, esse dinamismo é intrinsecamente interpessoal. A pessoa é também uma pessoalização, um *continuum*, que se personifica e transcende, de maneira mais essencial, nas suas relações com os outros.

²³⁶ Cf. Richard Dawkins, *O Gene Egoísta*, trad. António Bracinha Vieira, Lisboa, ed. Gradiva, 1989, pp. 19-20.

III.2. PONTOS DE VIRAGEM PEDAGÓGICA: BELEZA/VERDADE/BEM

A noção de transcendência, atrás relatada, aciona as dimensões de volição vocativa, afetividade, sensibilidade, imaginação e significado. Porém, subjacente a esta almejada transcendência, reside aquilo a que poderemos apelidar de «movimento básico de despertar», entendido aqui como circuito reorientativo para a Beleza, Verdade e Bem, que entendemos, na linha de Lonergan, como «orientações conscientes». A estas atualizações promovidas como orientações pelo básico despertar, chamaremos de “pontos de viragem”. Cada ponto de viragem implicará o afastamento de uma «desorientação» ou falha na orientação genuína, aquilo a que, desde o início da nossa tessitura, temos vindo a fazer referência como «vocativo» ou «escolha fundamental». Quer isto dizer, que toda a orientação da nossa «escolha fundamental», a nossa capacidade básica²³⁷ orientada para a Beleza, para a Verdade e para o Bem, pode ser analisada sob diversas perspetivas: do ponto de vista do sujeito, do ponto de vista do objeto da orientação e dentro do contexto interpessoal em que essa orientação ocorre.

III.2.1. PONTO ESTÉTICO DE VIRAGEM PEDAGÓGICA

Ao iniciarmos a segunda parte da nossa reflexão falando de despersonalização, era natural, pela existência de diversos indicadores estéticos, que encarássemos a arte como a verdadeira expressão da nossa orientação em direção à Beleza, não só pela possibilidade que nos aporta a uma libertação do «cativeiro» promovido pela “feia” redução da nossa condição a uma mera utilidade. Num “nobel” discurso, Solzhenitsyn, Nobel literário de 1970, compôs, aquando da receção do respetivo prémio, o seguinte testemunho:

«Nem tudo assume um nome. Algumas coisas levam-nos para um reino para além das palavras. A arte descongela até a alma mais gelada, escurecida, abrindo-a à sublime experiência espiritual. Através da Arte às vezes recebemos - indistintamente, brevemente - revelações que não são alcançáveis pelo pensamento racional.»²³⁸

²³⁷ Ponto matricial de encontro com os «movimentos básicos» de Martin Buber.

²³⁸ Partilhamos o texto original: “Not everything assumes a name. Some things lead beyond words. Art inflames even a frozen, darkened soul to a high spiritual experience. Through art we are sometimes visited -

Mas, como é que um artista, ou um atleta, por exemplo, alcança a sua orientação em direção à Beleza? Pela imaginação, pelo sentimento, pelo movimento? Todos os movimentos executados no palco por um bailarino apresentam uma «contra natura» e, por vezes, dolorosa dificuldade. Quanto mais difícil for o movimento a executar, proporcionalmente maior será a beleza fruída pelos espectadores. Mas, o que leva um bailarino a passar por dolorosos e cansativos anos de treino, marcados por uma forte disciplina, que por via da transcendência física pretende alcançar a transcendência estética? A irrestrita resposta vocativa interior, que clama por ser expressada, e que para o ser até quebra os condicionalismos físicos, apresenta-nos a arte com a expressão mais profunda e visível da vida interior de um bailarino.

Do mesmo modo que estes dedicados atletas disciplinam os seus sentimentos, imaginação e expressão, para se transfigurarem a si mesmos e às suas obras, também nós deveríamos temperar os nossos sentimentos, imaginação, atitude e ações, para que estas sejam expressões integradas de quem somos como pessoa, pessoa orientada em direção a um “Tu”, também como pessoa.

O horizonte de beleza é o apelo vocativo a que o temperamento da orientação estética procura corresponder, dentro desta resposta viva e em *trânsito* que é a pessoa. Diversos aspetos da nossa vida – sons, observações, movimentos, tempo, espaço e linguagem – tendem a ser reduzidos a meros instrumentos de uma luta pela sobrevivência. O som, qual despertador, instiga-nos a levantar para ir para a universidade ou para o trabalho; os movimentos são o ranger das pernas de Sísifo, que laboram angustiadamente, abaixo e acima, pela montanha, na persecução de um objetivo final; o espaço pode ser dentro de um veículo que nos leva ao posto de trabalho; o tempo pode ser um relógio, que se de manhã nos despertou, de tarde nos arrasta lentamente com os seus ponteiros até às 19:00, momento de retorno a casa; a linguagem pode ser a do antigo ardina, na sua “limitada” especialização, ou as mensagens subliminares inscritas em anúncios do mesmo jornal que, de laboriosamente apregoadas, nos fazem primeiro pensar em comprar «aquele carro», antes de realmente começarmos a ler notícias mais importantes.

A arte, não obstante, também poderá ser *desinstrumentalizadora* do modo como os nossos sentidos atuam, libertando-os para poderem apreciar o seu próprio horizonte de Beleza. O som e o ruído podem ser transformados em música, libertando o ouvido para a

dimly, briefly - by revelations such as cannot be produced by rational thinking”. Cf. Alexander Soljenítsin, aquando da sua distinção como Prémio Nobel, visualizado em 14/01/2015, pelas 14:30, e disponível em: http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1970/solzhenitsyn-lecture.html.

fruição do som em si mesmo, ou do silêncio, aspeto primevo e harmonioso de onde aquele parte. A cor também pode ser “encantada” pela pintura, o movimento pode ser valor libertado pela dança. O espaço pode transformar-se numa celebração através da arquitetura - cada bairro, numa cidade como a de Évora, com a sua própria praça, Câmara Municipal, igreja, torre sineira, mercado local, cafés e fontes diversas, proporcionam uma possibilidade de reunião e associação à comunidade. O tempo, este, pode ser erguido à memória de um povo, como efeméride de sentido e significado do alcance da sua história, como é o caso de *Os Lusíadas* de Camões. A linguagem pode fruir da sua própria natureza interior através da poesia. Toda esta interação estética, que se articula entre o sujeito pedagógico e a orientação em direção ao seu horizonte de Beleza, instaura-se e é sempre mediada numa e por uma comunidade humana. Então, tudo o que um artista faz é inspirado por, ou criado para, essa comunidade de sentido e de pertença. E o “Tu”, que nesta dimensão poderemos assumir como a audiência à qual o artista se dirige, deve também estar preparado para fazer igual esforço para, por respeito à arte, poder alcançar e partilhar a experiência fundamental da Beleza proposta pelo artista e para rever-se, ou não, nesse sentido, também ele, possibilitador de pertença. Um modo de compreender esta luta do artista pelo reconhecimento, através da expressão do belo, da sua obra e do seu alcance estético em direção a ou para o “Outro”, encontra-se retratada na obra *Sculpting in Time*, onde Andrey Tarkovsky relata o seu trabalho como realizador:

«A grande função da arte é a comunicação, uma vez que a compreensão mútua é uma força que une as pessoas, e o espírito de comunhão é um dos aspetos mais importantes da criatividade artística. Eu pura e simplesmente não posso acreditar que um artista possa alguma vez trabalhar apenas em função da sua autoexpressão. A autoexpressão não tem sentido a menos que se encontre com uma resposta. Para que se crie uma ligação espiritual com os outros só pode ser um processo agonizante, que não envolva ganhos práticos: em última análise, é um ato de sacrifício. Mas certamente não pode valer o esforço apenas para ouvirmos o nosso próprio eco?»²³⁹

²³⁹ Cf. Andrey Tarkovsky, *Esculpir o Tempo*, trad. Jefferson Luiz Camargo, 2ª ed. São Paulo, ed. Martins Fontes, 1998, pp. 39-40.

III.2.2. PONTO INTELECTUAL DE VIRAGEM PEDAGÓGICA

A orientação ou a busca do significado e da verdade constituem o “coração” da nossa mente. Existem diversas maneiras de discorrer sobre ao que se refere a noção, ou noções, de verdade: se, por exemplo, é sobre a adequação total do pensamento à coisa pensada ou a correspondência factual entre as nossas afirmações ou negações. No entanto, há também um significado mais existencial da verdade: a correspondência entre quem eu digo que sou e como eu verdadeiramente sou e vivo, isto é, o horizonte da minha orientação em direção à verdade como a “minha ação vocativa” ou a “minha vivência da verdade”. Tomar *posse de uma ideia e viver em função dela* não é fácil, como nos adverte Confúcio, nos seguintes termos:

«As palavras do *Fa Yü* não deixam de nos tocar; mas o que importa é que devam mudar os nossos hábitos. As palavras do *Hsüan Chü* não deixam de se insinuar em nós; mas o que interessa é que as devíamos cumprir. Pois por aqueles que aprovam mas não realizam, que são tocados mas não mudam, eu nada posso fazer.»²⁴⁰

Mas a atualização do nosso desejo de verdade, através de uma identidade transparente entre quem eu sei que sou e como eu realmente sou e vivo, resulta, normalmente, e como já tínhamos feito referência, do encorajamento de outros que, ao defenderem a sua verdade vocativa nas suas próprias vidas, qual pedagogia do exemplo, abrem possibilidades de realização a outros significativos humanos. Victor Frankl, aquando do seu encarceramento em Auschwitz, sob persistentes e violentas tentativas de humilhação, desenvolveu um novo tipo de terapia, denominada de *logoterapia*, a terapia do significado. Os incidentes, atrás narrados, conduziram Frankl a esta nova abordagem, para a qual foi central a evocação do significado vocativo de cada um para a vida de outra pessoa, algo que ele coloca nos seguintes termos:

«Um dia no campo de concentração duas pessoas sentaram-se à minha frente, ambas decididas a cometer suicídio. Ambas usaram uma frase que era um estereótipo no campo: *Já não tenho mais nada a esperar*

²⁴⁰ Cf. Confúcio, *Analects*, [coleção de provérbios morais], IX, c.500BC. Sobre este assunto, referência também ao nosso estudo «Por los caminos de la sabiduría oriental», *art. cit.*, p. 141 e segs.

da vida. Agora a necessidade vital era fazer com que os dois passassem por uma revolução Copernicana, de tal forma que deixassem de perguntar o que poderiam esperar da vida, mas que antes os tornasse conscientes do facto de que agora era a vida que estava à espera de alguma coisa deles - de que cada um deles, de facto, todos eles, tinham alguém ou alguma coisa à espera, fosse algum trabalho que precisava de ser feito ou outro ser humano. Na consciência de cada ser humano alguém estava presente, estava ali invisivelmente, talvez até já não estivesse vivo mas mesmo assim presente e próximo, de algum modo ali com o Tu do diálogo mais íntimo... Uma vez esta posição alcançada, a coisa mais importante era perguntar: o que é que ele espera de mim - isto é, que tipo de atitude se espera de mim?»²⁴¹

III.2.3. PONTO MORAL DE VIRAGEM PEDAGÓGICA

O ponto moral de viragem pedagógica na vida de cada um sucede quando tomamos a decisão autónoma de viver como uma pessoa numa comunidade de pessoas. Isto é, viver num local onde ter consciência se torna consciência coletiva. Decisão que Lonergan coloca nos seguintes termos:

«Há um ponto crítico na crescente autonomia do sujeito. É alcançado quando o sujeito descobre por si mesmo que é a ele que compete decidir o que vai fazer de si mesmo. À primeira vista fazer por si mesmo, decidir por si mesmo, descobrir por si mesmo, estaremos ocupados com objetos. Mas, refletindo, parece que as ações, as decisões, as descobertas afetam mais profundamente o sujeito do que os objetos com os quais se ocupam. Elas acumulam-se como disposições e hábitos do sujeito; determinam-no; fazem dele aquilo que ele é e aquilo que ele será. A autonomia decide aquilo que a autonomia será.»²⁴²

²⁴¹ Cf. Victor Frankl, *Man's Search for Meaning*, Boston, Beacon Press, 2006, p. 102.

²⁴² Cf. Bernard Lonergan, *A Third Collection*, *op. cit.*, p. 242.

Não obstante, a minha autonomia só é genuína na medida em que as escolhas através das quais eu tento tornar-me pessoa, moralmente orientada, estão em dependência direta daquilo que é verdadeiramente, e não apenas aparentemente, Bom. Na *Ética a Nicómaco*, Aristóteles estabelece três escalas de valor, baseadas na utilidade, no prazer e na virtude, que poderíamos nomear como «valores utilitários», «valores emocionais» e «valores morais»:

- aqueles que amam em função da utilidade, amam em função daquilo que é bom para si mesmos;
- e aqueles que amam em função do prazer, fazem-no em função daquilo que é agradável a si mesmos e não por outro ser, mas na medida em que essa pessoa lhe é útil ou agradável;
- a amizade perfeita é a amizade dos homens que são bons, pois estes desejam igualmente bem uns aos outros como bem [e] em função deles.²⁴³

Mas, a «minha vida», nos termos do bem objetivo, requer concretamente um exemplo pedagógico dos paradigmas morais, pois a ação moral só é verdadeira na sua relação com os princípios gerais da ética, uma vez que a substância da vida moral depende do modo como realmente nos comportamos e não da nossa capacidade de formular princípios morais, como bem intuiu Aristóteles.

III.3. INTERSECÇÕES PEDAGÓGICAS: NÍVEIS ENTRELAÇADOS DA CONSCIÊNCIA

Se em momentos antecedentes estivemos a mapear e a analisar os diferentes níveis da consciência humana - estética, intelectual e moral -, agora, neste próximo momento dissertativo, pretendemos fazer uma rápida reportagem ao modo como estas orientações e as suas atividades se intersectam entre si:

²⁴³ Aristóteles aborda as possíveis diferenças entre as ações voluntárias e as involuntárias, estas últimas caracterizando aquelas ações que ocorrem «sob compulsão» ou «por ignorância». Cf. Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, trad. António de Castro Caeiro, São Paulo, ed. Atlas, 2009, todo o cap. III.

- em primeiro lugar, existe um estado de orientação em direção à Beleza, na sua expressão artística, e que transmite indizivelmente a verdade e vida moral;
- em segundo lugar, a orientação em direção à Verdade pode ser expressa de forma tão eficaz como, digamos, a realizada na *Apologia* ou no *Fédon* de Platão, onde a persuasão intelectual é reforçada pela qualidade artística e pela dimensão moral e trágica;
- e em terceiro lugar, uma tentativa de transmissão de uma visão moral e um compromisso dificilmente será bem-sucedido sem uma argumentação racional expressa de modo persuasivo.

Tomemos, como exemplo, o repentino colapso, maioritariamente não violento, é certo, dos regimes comunistas na Europa Central e Oriental, nos finais da década de oitenta e princípios da década noventa: não devemos cair na tentação de pensar que tal se deveu apenas a uma tentativa de recuperação do compromisso com os direitos humanos. Pois não tivessem sido despendidos enormes recursos de coragem, ao nível emocional, e, ao nível intelectual, um diagnóstico racional da economia, a par da falência daquela experiência política e económica, as objeções morais, em si mesmas, dificilmente teriam sido suficientes. Ao verificarmos o modo como o domínio pessoal de cada um é enriquecido pelas suas relações, poderemos igualmente verificar como se intersectam entre si as diferentes orientações:

- a um nível estético, pode também ser incluída uma resposta à beleza exterior, usando o fundamento biológico para algo mais do que a mera preservação do corpo;
- a um nível intelectual, estaremos para além da mera beleza exterior, e seria a beleza interior do carácter e da integridade pessoal que estariam em questão;
- a um nível moral, poderíamos eventualmente alcançar o ponto em que amar um ser é um “Eu” dizer “Tu”, e “Tu”, em particular, jamais irás “morrer” porque foste reconhecido. Isto implicaria responder também à beleza eterna de cada um e à sua participação conjunta no mistério da vida: da aparência

exterior até ao seu significado e valor interior, intrínseco, inalienável e, daí, gradualmente, até ao seu valor infinito.²⁴⁴

III.3.1. EU SOU O TEU ABRIGO: ABERTURA PESSOAL E PERSONALIDADES CONSTITUTIVAS

O “Eu” a que temos vindo a aludir, e que ainda estamos a tentar situar, é precisamente aquele que possui os níveis de consciência anteriormente referidos. Porque, como já tínhamos alocado a Bernard Lonergan, é no “Eu” vocativo que tenta estar atento, que é inteligente e responsável, que podemos falar de uma consciência estética, intelectual e moral: a consciência pedagógica por excelência. E é porque esse “Eu” está profundamente ciente de ser o «eu-mesmo», uma identidade *co-implicada* que se *auto-constrói* em *co-dependência* do “Outro”, quando outro “Eu” assim o reconhece, e que é simultaneamente, apaixonado, crítico e comprometido com a sua responsabilidade, que existem intersecções entre os níveis de consciência que atrás referimos. Emmanuel Levinas inicia o capítulo IV de *Autrement qu’être ou au-delà de l’essence*, com a frase de Paul Celan: “Eu sou tu, se eu sou eu”²⁴⁵. Quem é, então, intrinsecamente esse «Tu-dito-Eu»? Cada um de nós pode ser encarado a partir de três perspetivas diferentes, às quais podemos chamar de *personalidade* afetiva, efetiva e constitutiva, que situaremos nos seguintes termos, mas que posteriormente ainda serão objeto de clarificação:

- a personalidade é afetiva, no sentido em que somos afetados pelos outros e afeta-se à receptividade de outras pessoas;
- a personalidade é efetiva, quando se amplifica à ação sobre as outras pessoas;
- a personalidade é constitutiva, quando se afeta ao «meu tornar-me quem eu sou», através da minha interação afetiva e efetiva com os outros.

²⁴⁴ Traduzimos aqui o excerto que nos ocupa: “O valor estético, então, é o que capacita as pessoas a captar o bem humano no seu nível mais profundo ou, pelo contrário, a sentir de maneira imediata que algo está mal, captação imediata que mais tarde analisaremos; por agora é suficiente reconhecer a sua existência.” Todo o elenco. Cf. LTE, *op. cit.*, p. 37.

²⁴⁵ Cf. Emmanuel Levinas, *Autrement qu’être ou au-delà de l’essence*, Amesterdão, ed. Martinus Nijhoff - La Haye, p.125.

A personalidade afetiva do sujeito pedagógico, ou seja, a sua abertura, é a razão pela qual o “Eu” atinge e necessita, no decorrer dos seus «movimentos básicos», de estar aberto aos outros, uma vez que, por princípio, a existir uma exclusão de qualquer “Tu”, de cada “Eu”, é esse mesmo “Eu” que se exclui totalmente da participação no “Nós” - da relação, da comunidade e da humanidade. O que foi dito concorre para afirmar que qualquer pessoa é naturalmente carência do “Outro”, nas vertentes: emocionais, intelectuais, morais e espirituais. Mas, mais do que tudo, o “Eu” precisa do “Tu” como aquele que lhe reconhece e valida a ontologia própria do seu “Eu”. Se o “Eu” não estiver, no seu «movimento básico», aberto ao “Outro”, isto é, no seu «movimento básico dialógico», no sentido do reconhecimento que ele pode apresentar do e ao “Tu”, estará perdido o vínculo mediado e mediante a e ao verdadeiro “Eu”.

A base da *vida do homem com o homem é una e é dupla*, alerta-nos Buber. O desejo de cada homem é o de ser confirmado pelo “Outro”, isto é, ser reconhecido como realmente é e até *como aquilo em que se pode vir a tornar*. É nesse «homem» que radica a capacidade inata *de confirmar do mesmo modo o seu companheiro*. O crescimento mais profundo do íntimo vocativo do “Eu” não está radicado na relação do homem «consigo mesmo» (movimento básico monológico), *mas na promovida relação entre um e outro*, no tornar-se presente a um outro “Eu” (movimento básico dialógico), e no reconhecimento de que *está a ser presentificado ao seu próprio Eu pelo outro*. O homem *deseja ser confirmado* no seu ser pelo homem e deseja presença no ser do “Outro”. O “Eu” espera por um «Sim», um *reconheço-te* que lhe permita ser, algo que só pode ser acionado por um ser humano ao outro.

Mas, não obstante, esta abertura aos outros, que será sempre de alguma maneira diferente para o “Eu”, requer uma prontidão para ir além dos limites dos próprios fundamentos. O “Eu” não terá de *sacrificar a sua própria singularidade*, mas sim aqueles fatores que nele o inclinam para um mero individualismo ou para um separatismo, enquanto grupo. Uma vez que o “Eu” *se encontre preparado para fazer esse sacrifício*, recuperará e amplificará a sua singularidade, única num *contexto muito mais amplo e profundo de uma humanidade universal*, constituída por pessoas e comunidades igualmente únicas.²⁴⁶

²⁴⁶ Como expõe Buber em *The Knowledge of Man, op. cit.*, p. 71. Importa também acoplar o testemunho de Pasquale Foresi, que retrata fielmente o que pretendemos aqui alocar: “A vida dos povos Africanos, geralmente tão pouco conhecida, é uma parte da minha história: Eu sou algo do que eles estão a viver e viveram. E o mesmo com os Chineses, os Indianos, todo o mundo oriental, aparentemente tão distante da

A personalidade efetiva do sujeito pedagógico – o seu «sair para fora» é o ir ao encontro das outras pessoas. Quase nas últimas linhas do *Tao te King* pode ler-se a seguinte expressão: “O sábio não acumula. Tendo concedido tudo o que tem aos outros, ele ainda tem mais. Tendo dado o seu todo aos outros, ele ainda é mais rico.”²⁴⁷ Lao Tsé, autor que nos ocupa, como verdadeiro sábio que era, estaria seguramente a comentar o seu próprio processo de partilha de uma vida de sageza, quando escreve este texto que, mais do que qualquer outro, moldou a civilização oriental durante muitos milénios.

Que razão levaria este «homem» a querer ajudar os outros e contribuir para a comunidade em que vivia? Será que, de algum modo, estaremos conscientes da nossa estranha situação de sermos ao mesmo tempo únicos e, contudo, parte de uma comunidade, concomitantemente a nossa e a humana, e que isso implica também uma responsabilidade única para com essa comunidade, a de própria constituição e a universal?

Certamente que o “Eu” vocativo poderá experienciar a profunda alegria que emana de uma ação genuinamente “para fora”, cultivadora de bem aos outros. Falamos, é certo, de uma atividade que é mais comum entre amigos, mas, não obstante, existe uma dimensão acrescida que advém da amplificação dos limites da relação *Eu-Tu* para incluir, pelo menos em princípio, aqueles a que posteriormente designaremos, na esteira de Buber, como participantes nas relações “Eu-vós” ou “Eu-Eles”. É neste sentido que Aubrey Hodes recorda, quando exercia medicina no exército Israelita, o modo como um velho árabe, com um braço partido, se dirigiu a ele durante a *Guerra dos Seis Dias*:

«Recordo-me que a única palavra que ele disse foi “Tu”. Alguns (...) queriam matar o velho homem, e ameaçaram-me com uma bala na cabeça se não deixasse que o árabe fosse “interrogado” por eles. Não, disse eu calmamente. Este é um posto de primeiros socorros, e sou eu que estou aqui no comando. Além disso, desde quando é que nós

história do meu pensamento Europeu. Eles trouxeram consigo e desenvolveram toda uma zona da minha humanidade, na sua sabedoria, nos seus símbolos, nas suas meditações, no seu ascetismo, tudo coisas de que eu carecia. A sua história, mesmo que tivéssemos estado separados por quatro ou cinco mil anos, é parte da minha história. As suas experiências são um dia da minha vida espreado ao longo dos séculos... Mas se, num certo sentido, é através de todas estas experiências da história passada que eu consigo reconstruir-me e conhecer-me a mim mesmo, também é verdade que cada uma delas foi a experiência de um homem, da humanidade. Cf. Pasquale Foresi, *Appunti di filosofia sulla conoscibilità di Dio*, Roma, ed. Città Nuova, 1967, p. 134.

²⁴⁷ Cf. Lao Tsé, *Tao te Ching*, Lisboa, trad. António Melo, ed. Estampa, 1977, p. 94; também referência ao nosso estudo «Por los caminos de la sabiduría oriental», *art. cit.*, p. 141 e segs.

matamos civis desarmados? Eu não conseguia mover-me. Qualquer coisa dentro de mim tinha tomado posse de mim, como um relógio interno. Mas eu sabia que [o sargento] não ia alvejar-me (...) Então era aquilo de que falava Buber. O velho Árabe tinha sido o portador do teste. Eu sei agora que se os tivesse deixado matá-lo, qualquer coisa teria sido contaminada dentro de mim. Durante aqueles minutos em frente da ambulância eu tinha sido responsável por este estrangeiro. Eu tinha sido envolvido na sua vida como se tivesse sido a minha. Se eu lhe tivesse falhado eu teria falhado a mim mesmo.»²⁴⁸

A personalidade constitutiva do sujeito pedagógico – a nossa interioridade – encontra-se patente no *Il Gattopardo* de Tomasi di Lampedusa, quando um comentário se refere ao personagem Fabrízio como alguém detentor de “uma disposição para procurar a forma da vida na medida em que ela emergia vocativamente de si mesmo, e não na medida em que ele a poderia expropriar dos outros”.²⁴⁹ Como é que poderemos evitar deslizar para esse «externalismo»?

Porquanto que o “Eu” deve, como temos vindo a aludir, ser aberto a e sair em direção aos outros (movimento básico dialógico), se o “Eu” não realizar uma relação de verdade interior consciente e concordante com quem ele realmente é (movimento básico monológico), esse relacionamento corre o risco de atingir uma superficialidade extrema. Uma das propostas, até bem mais tradicional, diríamos, passa pela meditação sobre o «mim mesmo» na relação com o fundamento ou a razão básica para a existência de cada um ou, usando a terminologia de Kierkegaard, “relacionando-se com o seu próprio Eu pela vontade de ser ele mesmo; o Eu é transparentemente fundamentado no Poder que o postulou”.²⁵⁰

A “grave” palavra que inaugura uma das mais importantes análises, realizadas por Platão na *República*, às profundezas da alma, é *kateben* (descensão), também verificável na *Apologia* e no *Fédon*, e que provia à ação externa de Sócrates o seu virtuoso equilíbrio, quer seja no sentido de abertura aos outros, por via do diálogo, quer em ofício comunitário, ao serviço da “velha” Atenas. O que evitou que a sua interação com os outros não passasse de um mero ativismo, foi precisamente o culto prestado ao seu *daimone*, ao seu apelo vocativo, à sua voz interior, onde, como já referimos, tomar

²⁴⁸ Cf. Aubrey Hodes, *Encounter with Martin Buber*, Harmondsworth, ed. Penguin, 1975, p. 48.

²⁴⁹ Cf. Tomasi di Lampedusa, *Il Gattopardo*, Roma, ed. Feltrinelli, 1968, p. 94.

²⁵⁰ Cf. Kierkegaard, *The Sickness unto Death*, Nova Jersey, ed. Princeton University Press, 1968, p. 147.

consciência se torna consciência ético pedagógica à luz da experiência do fundamento da sua existência.

Grande parte das *Confissões* de Santo Agostinho poderá também ser entendida como um exercício sustentado na realização de uma interioridade genuína e fundamental para uma Pedagogia do Reconhecimento. Aquilo que refere nos seus comentários acerca do “abismo chama abismo”, no «Salmo 41», resume bem o tema que subjaz a essa sustentada busca vocativa em cada um de nós:

«Se por “abismo” entendermos uma grande profundidade, não é o coração do homem um abismo? Pois o que poderá existir de mais profundo do que esse abismo? Os homens podem falar, podem ser vistos... podem ser ouvidos a falar; mas que pensamento é penetrado, que coração é visto por dentro? Não acreditais que há no homem uma profundidade tão abissal ao ponto de estar dele próprio escondida, nele mesmo onde ela está?»²⁵¹

III.3.2. A DES-ESTRUTURAÇÃO DO SUJEITO PEDAGÓGICO

Pavel Florensky diagnosticou brilhantemente o fenómeno da desintegração pessoal em *The Pillar and the Ground of Truth*, ao afirmar que o “eu que recusa a relação com o outro; (...) [e] a [sua] insistência em não ir para além do “eu”, com vista a sustentar a defesa da autossuficiência, torna a pessoa ídolo de si mesma. A noção de «inferno» refere-se precisamente a esta laceração da realidade, [onde] cada um diz: *Solus ipse sum* [eu existo sozinho]”.²⁵²

Como coadjuvante investigativo, e sobre esta noção de desintegração, primeiramente entendida como uma recusa à relação, de fechamento interior, poderemos inverter a já mencionada noção de estrutura, fazendo referência a:

²⁵¹ Cf. Santo Agostinho, *Confissões*, citado por Philip McShane em, *Music that is Soundless*, Milltown, ed. Institute of Theology and Philosophy, 1969, p. 38.

²⁵² Cf. Pavel Florensky, *The Pillar and the Ground of Truth*, Nova Jersey, Princeton University Press, 2004, pp. 228-266.

- uma desorientação básica ou aversão às nossas orientações em direção à Beleza, Verdade e Bem, a que chamaremos **becos sem saída** da fealdade, falsidade e mal;
- aos vários padrões das correlações entre estas desorientações, a que chamaremos **síndromes de deformação pessoal**;
- aos princípios de desunião que subjazem às desorientações e às suas síndromes, que configuram a pessoa na sua recusa radical de ou no **estranhamento** da relação genuína.

Analisadas em conjunto, estas constatações constituem a des-estruturação da pessoa humana, e fornecem uma técnica de diagnóstico para a tensão antagónica entre o amor-próprio (fechado), aquilo a que Florensky chamou a *auto-idolatração*, e o acolhimento (aberto), que sugerimos como característica definidora da pessoa humana para uma Pedagogia do Reconhecimento. Ao abdicarmos da nossa *liberdade-como-responsabilidade-em-relação-a-ti*, ao nível humano, estamos a renunciar àquilo que faz de nós uma estrutura intrinsecamente dinâmica, abrindo lugar à «paixão-própria», isto é, a uma disposição, ou «coisa conduzida», que realça uma estrutura extrinsecamente dinâmica, mesmo se tivermos como referência uma estrutura estática, na qual a humanidade se encontra tão inerte que as pessoas parecem de facto simples *marionetas*.

III.4. DESVIOS PEDAGÓGICOS

No entanto, se somos intrínseca e verdadeiramente um ser de relação, ir contra aquilo que somos e obstar ofício vocativo ao que somos, a alienação do «mim mesmo» será expressa de forma mais radical na alienação dos e aos outros. Podemos falar desta alienação como um estranhamento/afastamento – de um “Eu”. Como anteriormente, usaremos a mesma metodologia e analisaremos este estranhamento e afastamento nas:

- desorientações da consciência pessoal;

- nos síndromes ou padrões destas desorientações;
- no “Eu” dividido que emerge de e que opera estas desorientações, e os seus respetivos síndromes.

E o que sucede com as orientações da nossa consciência vocativa, aquando da tomada de decisão por um caminho contrário? Parece que é impossível sermos bem-sucedidos na abolição destas intencionalidades básicas da consciência humana. Tal como um torque resulta da torção do metal sobre si mesmo, as nossas orientações em direção à Beleza, Verdade e Bem, quando distorcidas, ficam prisioneiras nos «becos sem saída» da fealdade, falsidade e mal - mais ou menos camufladas como opostos -, o que configura uma *traição do eu*, resultando num *deficit* de sentido existencial: “No entanto, o que nos faz falta hoje em dia é uma investigação sobre as formas distorcidas que o desenvolvimento [pedagógico] de um indivíduo pode encontrar se o seu crescimento mental for impedido”.²⁵³

III.4.1. DESVIO PEDAGÓGICO ESTÉTICO: SENTIMENTO DISTORCIDO

Por configurar um problema bastante atual na Pedagogia Social, o exemplo que escolhemos para a próxima reflexão não é um daqueles exemplos cuja responsabilidade possa ser imputada à própria pessoa, é tão-somente um exemplo que configura uma das mais evidentes ilustrações do fenómeno da distorção pessoal, emocional e falha de percepção\noção do “Outro”. Silvano Arieti, em *Interpretation of Schizophrenia*, descreve-nos a génese da esquizofrenia como estando profundamente enraizada na distorção emocional e perceptiva: “a esquizofrenia é uma reação específica a um estado extremo de ansiedade originado na infância e reativado mais tarde por fatores psicológicos”.²⁵⁴ Uma vez que, ao assinalarmos graus de crescente alienação emocional, nos referimos ao sujeito ou ao «seu dizer emocional», trataremos aqui destes dois aspetos em conjunto:

²⁵³ Cf. Gaetano Benedetti, no prefácio à obra de Arno Gruen, *A traição do Eu*, trad. Lumir Nahodil, Lisboa, Assírio e Alvim, 1996, p. vii.

²⁵⁴ Cf. Silvano Arieti, *Interpretation of Schizophrenia*, Califórnia, ed. Brunner, 1955 [versão digitalizada de 05 de Março de 2008], p. 384 e segs.

- num primeiro nível, o sujeito disputa-se entre o mundo real e o mundo dos seus sintomas – a tentativa para cortar com o sentimento e a resposta ao mundo real não são suficientes para o proteger do sentimento de ansiedade em relação à realidade circundante;
- para evitar um crescente aumento de ansiedade, da ameaça advinda da realidade, o sujeito constrói um «mundo de ilusões», que podem ser povoadas por situações imaginárias;
- num nível abaixo, deste «mundo ilusório», o sujeito pode regredir até à acumulação primitiva: para Arieti, a acumulação tem o propósito de assegurar que existem pelo menos alguns objetos que não vão mudar no mundo ilusório criado, mundo que o “Eu” ainda tem dificuldade em manter e tonificar. Desse modo, o mundo já não está mais atido por outros imaginários, mas pela coleção de coisas que o “Eu” tenta, por exemplo, e a todo o custo, esconder dentro do seu armário ou debaixo da sua cama;
- no último grau, o paciente agarra-se a uma noção de “segurança” ainda mais limitada e de curto prazo, apropriando-se ou mantendo de outro modo todas as coisas de que se consiga apoderar: talheres, roupa, etc. Neste nível o paciente pode tornar-se completamente insensível ao sentimento ou à percepção.²⁵⁵

Estas reações específicas consistem na adoção de mecanismos mentais arcaicos e estão adscritas a níveis mais baixos de integração, na medida em que, como o resultado é uma regressão e não uma integração nos níveis inferiores, é engendrado um desequilíbrio que resulta numa regressão ainda maior, chegando por vezes a níveis ainda mais baixos que aqueles em certas percepções ainda seriam possíveis.²⁵⁶ O que muitos psiquiatras salientam - quando lidam com pessoas que sofrem de esquizofrenia -, é que, como todas as desorientações, a tragédia subjacente reside sempre numa quebra sustentada das relações, neste caso ao nível do sentimento e da fantasia. Este aspeto relacional torna-se central e encontra-se perfeitamente demonstrado na seguinte observação, feita por um dos

²⁵⁵ Todo o elenco: Cf. *Ibidem*, pp. 383 e segs.

²⁵⁶ Cf. *Ibidem*, p. 384.

pacientes de R. D. Laing: “tenho estado meio morto de alguma maneira. Afasto-me das outras pessoas e fecho-me em mim mesmo. Tu tens de viver no mundo com as outras pessoas. Se não o fazes, qualquer coisa morre por dentro”.²⁵⁷

Numa era bastante focada na exterioridade, da posição social, e completamente indiferente ao carácter único de cada pessoa, cada roda (da engrenagem) *desindividualizada* é encarada como facilmente substituível por outra. É angustiante, por vezes vetada ao fracasso, a busca por um ser humano com o qual nos possamos identificar e poder experienciar a sua identidade genuína, própria. Sentimo-nos quase que impelidos a construir um “duplo imaginário” e até “mundos-murados” cada vez mais estreitos à nossa volta, mas nenhum satisfaz a nossa necessidade interior de estar em relação com os outros. Devido à inevitável fricção com o mundo real, uma segunda realidade vai-se despedaçando em diversos “mundos-murados”, cada vez mais pequenos, cada vez menos respiráveis.

III.4.2. DESVIO PEDAGÓGICO INTELECTUAL: SENTIDO DISTORCIDO

E o que ocorre quando existe um desvio vocativo na nossa orientação em direção à verdade, ou à vida partilhada através do diálogo com os outros? Bernard Lonergan introduziu os termos “escotose”, no sentido de denotar uma exclusão sistemática do entendimento, e “escotoma”, referindo-se ao ângulo morto resultante dessa exclusão.

Esta *scotosis*²⁵⁸, de que nos fala Lonergan, com o seu indissociável *scotoma*, em relação a quem *eu realmente sou*, pode ser despoletada por aquilo a que Blaise Pascal

²⁵⁷ Cf. R. D. Laing, *The Divided Self: An Existential Study in Sanity and Madness*, Harmondsworth, ed. Penguin, 1960, p. 133.

²⁵⁸ Noção que Lonergan nos apresenta no Capítulo VI do *Insight*, no seguinte excerto, extraído da edição portuguesa, referida na bibliografia, Lonergan refere: “Chamemos *escotose* a tal aberração da compreensão, e *escotoma* ao ponto cego resultante. Fundamentalmente, a *escotose* é um processo inconsciente. Não surge em atos conscientes, mas na censura que governa a emergência dos conteúdos psíquicos. Apesar de tudo, o processo integral não nos está oculto, porque a exclusão meramente espontânea de intelecções indesejadas não é igual à série total de eventualidades. Sobrevêm intelecções antagónicas. Podem ser aceites como corretas, mas apenas para sofrerem o eclipse que a distorção origina, ao excluir as ulteriores questões relevantes. E ainda, podem ser rejeitadas como incorretas, como meras ideias brilhantes sem uma sólida fundamentação nos factos; e esta rejeição tende a estar associada à racionalização da *escotose* e a um esforço por acumular provas a seu favor. Ademais, a consideração da intelecção contrária pode não chegar ao nível da consciência reflexiva e crítica; pode ocorrer apenas para ser posta de lado numa reacção emocional de repugnância, orgulho, pavor, horror, irritação. E ainda, existem também os fenómenos inversos. As intelecções que expandem a *escotose* parecem carecer de plausibilidade; serão sujeitas a escrutínio; e como o sujeito *zigzagueia* relativamente ao ponto de vista mais sadio, irão oscilar estouvadamente entre uma aparência de contra-senso e uma aparência de verdade. Assim, de maneiras

epigrafa de “autoilusão voluntária”. Tal processo desenvolve-se aquando da constatação da insatisfação com a vida que levamos e com o nosso próprio ser. Queremos viver *uma vida imaginária aos olhos dos outros* e, assim, tentamos causar uma impressão não correspondente ao nosso verdadeiro devir ôntico e ontológico. Lutamos, constantemente, para embelezar e preservar o nosso ser imaginário e *negligenciamos o verdadeiro*. Esta aversão patológica da verdade efetiva decorre da autoilusão imposta, gerando, muitas vezes, ódio à verdade de si mesmo, seja essa verdade originada no “Eu” ou nos outros.²⁵⁹

Tais asseverações são facilmente constatáveis neste excerto do texto que nos ocupa:

«Ela esconde um ódio mortal à verdade que a repreende e a condena pelas suas faltas. Gostaria de poder dispensar esta verdade, mas não podendo destruí-la como tal, ela destrói-a, o melhor que pode, na consciência de si mesmo e dos outros; isto é, dá-se a todo o trabalho para esconder as suas faltas tanto de si mesmo como dos outros, e não consegue suportar que estas lhe sejam apontadas ou notadas.»²⁶⁰

A vontade de domínio do espírito apresenta-se, em primeiro lugar, por via *da erupção súbita de uma resolução para a ignorância, para a oclusão arbitrária ...uma espécie de frente defensiva contra muito do que é conhecível*. Em acréscimo, o espírito deseja deixar de conceber em face de “uma suspeição travessa de que as coisas não são bem assim dessa maneira, mas que estão apenas autorizadas a parecer assim (...), a satisfação na arbitrariedade de todas estas manifestações de poder”.²⁶¹

O *escotoma*, que resulta daquilo a que Eric Voegelin epiteta como “um composto peculiar de introspeção e desonestidade intelectual”, ou de “honestas desonestidades”, é a construção de um mundo imaginário “que irá confirmar o Eu na sua pretensa realidade, (...) uma *Segunda Realidade* (...), para velar a *Primeira Realidade* da experiência comum da sua visão”.²⁶² Enquanto existirem similaridades entre o «Segundo Eu/Segunda

várias, a *escotose* pode permanecer fundamentalmente inconsciente, sofrendo todavia os ataques e as crises que geram na mente uma bruma de obscuridade e desnorreamento, de suspeita e reafirmação, de dúvida e racionalização, de insegurança e inquietude.” Cf. Bernard Lonergan, *Insight – Um estudo do conhecimento humano*, trad. Mendo Castro Henriques e Artur Morão, São Paulo, ed. É Realizações, 2010, p. 204.

²⁵⁹ Cf. Blaise Pascal, *Pensées*, Londres, Penguin, 1995, p. 348.

²⁶⁰ Cf. *Ibidem*, p. 349.

²⁶¹ Cf. ao ensaio de Eric Voegelin, *Science, Gnosticism and Politics*, Washington, ed. Regnery Publishing, 1968, p. 28 e segs.

²⁶² Cf. Idem, «The Eclipse of Reality», em *Collected Works*, Vol. 28, ed. Louisiana State University Press, 1990, pp. 112-115.

Realidade» de alguém que sofre de esquizofrenia, no «Segundo Eu/Segunda Realidade» de uma pessoa que evita a verdade, a aversão é voluntária.

Ao contrário dos efeitos comparativamente inofensivos das «Segundas Realidades» psiquiátricas de que falámos, os mundos construídos pela mentira que o falsificado “Eu” consegue erigir à sua volta, foram, nos casos mais extremos, talvez responsáveis por muitas mortes no nosso século:

«Para além dos casos individuais de desordem existencial, o estilo torna-se num grotesco público quando, com o tempo, a cena social se enche de pequenos imperadores que reclamam ser os possuidores de uma verdade, a única verdade; e torna-se letal quando alguns deles se tomam suficientemente a sério para despoletar o assassínio em massa de todos os que ousarem discordar.»²⁶³

Se o sujeito pedagógico permitir a si mesmo que o seu “Eu” se manifeste como sendo absolutamente ilimitado, podemos chamar a esta *scotosis* existencial uma “egofania”.²⁶⁴ Então, esta *egofania*, pode não permanecer meramente como um *escotoma* intelectual ou um ângulo morto, mas avançar para uma ação degradante, que tentará desfigurar radicalmente o “Tu” de cada “Eu” em relação pedagógica.

III.4.3. DESVIO PEDAGÓGICO MORAL: LIBERDADE DISTORCIDA

De forma bastante pertinente, Nadezhda Mandelstam comentou e clarificou aquilo que já tínhamos assinalado sobre a noção de «liberdade vazia», aspeto chave na literatura de Dostoievsky: o abuso de liberdade que implica a rendição absoluta aos nossos próprios desejos. Na visão de Dostoievsky, tal levava logicamente ao suicídio, como gesto culminante de um homem determinado a demonstrar a sua liberdade relativamente a todas as restrições.²⁶⁵ Um dos diagnósticos mais penetrantes, tanto da obstinação radicalmente fechada, como do seu uso despersonalizante em relação aos outros, é a discussão do

²⁶³ Cf. Eric Voegelin, *Anamnesis*, trad. Gerhart Niemeyer, Columbia, ed. University of Missouri Press, 1990, p. 109.

²⁶⁴ Eric Voegelin construiu a palavra a partir do termo grego «teofania» ou manifestação do divino - neste caso, é a manifestação do nosso próprio ego como sendo divino.

²⁶⁵ Cf. Nadezhda Mandelstam, *Hope Abandoned*, London, ed. Penguin, 1976, p. 29.

Amour propre de La Rochefoucauld, que desmascara a manipulação egoísta dos outros, na aparente sociabilidade da sociedade aristocrática francesa do século XVII:

«O amor-próprio é amor de si mesmo e de todas as coisas em termos de si mesmo; ele torna os homens em adoradores de si mesmos e faria deles tiranos dos outros se a fortuna lhes desse os meios. Nunca faz uma pausa para descansar fora do eu e, como as abelhas sobre as flores, apenas se detém sobre assuntos exteriores para poder retirar deles o que melhor serve os seus próprios requisitos. Nada é tão veemente como os seus desejos, nada é tão escondido como os seus objetivos, nada é tão ínvio como os seus métodos (...). Desta escuridão envolvente saem as ideias absurdas que ele tem acerca da sua própria natureza... Mas esta escuridão doentia que o esconde de si mesmo não impede que ele veja com perfeita claridade as coisas fora de si mesmo, tal como os nossos olhos podem perceber tudo o resto e se tornam cegos apenas quando se trata de se verem a si mesmos.»²⁶⁶

E a subcorrente do «amor-próprio», a *autodestruição nilista*, é também posta em destaque por La Rochefoucauld nos seguintes termos:

«[O amor próprio] encontra um modo de vida em todo o lado, de tudo e de nada [ele] até une forças com os seus inimigos declarados e identifica-se com as suas táticas e, mais notável de tudo, odeia-se a si mesmo com eles, conspira a sua própria queda e até trabalha para provocar a sua própria ruína: por fim, a única coisa com que se preocupa é com a existência, e desde que possa continuar a existir está bastante preparado para ser o seu próprio inimigo.»²⁶⁷

Uma orientação em direção ao Bem dificilmente pode ser abolida da consciência do “Eu” vocativo, mesmo pelas diversas tentativas de enfraquecimento dessa consciência, feitas por racionalizações de conduta ou por assalto a padrões éticos que não se moldam às ações de cada um. Quer isto dizer que estamos tão *acostumados a distinguirmo-nos*

²⁶⁶ Cf. Rochefoucauld, *Maxims*, 1678, [563]. Disponível em <http://www.gutenberg.org/files/9105/9105-h/9105-h.htm>, visualizado a 14/01/2015, pelas 10:00.

²⁶⁷ Cf. *Ibidem*, *loc. vide*.

dos outros que acabamos por nos distinguirmos a nós de nós mesmos. Rochefoucauld poderá até ter tido a última palavra acerca do desapontamento fundamental do «amor-próprio», na sua não sufocada consciência de um não atingido bem. Tal é o retrato do «amor-próprio», cuja existência total é uma longa e incessante atividade, constante ofício de um oficiante que pode apropriadamente ser comparado com o mar, no fluxo e refluxo daquelas ondas incessantes, retrato fiel da sucessão turbulenta dos seus pensamentos e da sua eterna inquietação. Seria suficientemente trágico se, um «amor-próprio» como este, atrás delineado, apenas destruísse a moralidade do “Eu”, mas ele pode ter um lado ativista, visto que não pode suportar a “crítica” concreta que vive e é oferecida por aqueles cujas vidas são marcadas pela genuína abertura e prontidão para se sacrificarem em benefício de outros.

A violência revolucionária ocorrida no século transato poder-nos-á ter levado a uma vazia e desenfreada vontade de liberdade, que se transformou num fanatismo esmagador da ordem social estabelecida e que ainda hoje encontramos plasmada no afastamento de todos os indivíduos suspeitos de darem abrigo à ordem nas suas vidas. E no aniquilar de todas as tentativas de organização. Só através da destruição de alguma coisa, seja ela qual for, é que esta vontade negativa tem sentimento real da sua própria existência. Mesmo que se deseje atingir um estatuto positivo, essa “liberdade”, no seu íntimo, não quer de facto a sua realização, pois isso iria reestabelecer a própria ordem de cuja aniquilação a *liberdade negativa* retira a sua autoconsciência.

III.5. SÍNDROMES, DESORIENTAÇÕES E RETORNOS

“As folhas gritam. Não é um grito de atenção divina,
Nem a deriva do fumo de heróis esvaziados, nem grito humano.
É o grito das folhas que não se transcendem a si mesmas.”

Wallace Stevens

Estas maravilhosas linhas, grafadas por Wallace Stevens, acerca das folhas que murcham no seu quintal, traduzem ritmicamente o definhar da pessoa humana, qual metáfora sobre o movimento catabático da sua despersonalização: como que a retratar uma qualquer «insuficiência cardíaca» de uma vontade que recusa sair ao alcance do “Outro” e para lá do «si mesmo», levando-o a uma *implosão da sua personalidade*. Neste sentido, iremos, neste novo movimento da nossa tese, tentar rastrear a recusa do “Eu” à comunhão com os outros e o conseqüente «estar fora da comunhão».

Já nos referimos à tensão originada pela repetida torção de uma peça de metal e sobre “segundas realidades” ou mundos «faz-de-conta» que tentamos criar, na tentativa de encontrar “substitutos” ilusórios para os reais horizontes de Beleza, Verdade e Bem. Se criarmos uma adição a esta pretensão, seja a que nível for da nossa perturbada consciência, todo o “Eu” e o seu mundo se podem tornar num «segundo Eu/Segunda realidade». Uma vez que não podemos abolir o nosso verdadeiro “Eu” e a realidade objetiva, existirá uma tensão contínua entre o primeiro e o segundo “Eu”. Carl Jung aporta-nos um excelente exemplo para retratar esta tensão, aliás, torna-se até difícil encontrar melhor exemplo que o seu autodiagnóstico em *Memories, Dreams, Reflections*. Carl Jung, nos capítulos iniciais, descreve a dificuldade em ter uma relação saudável com os seus pais, com os seus colegas na escola, com a natureza, com o trabalho, com Deus e até consigo mesmo. Ao invés de ultrapassar estas dificuldades, Jung parece ter preferido consistentemente o seu “Eu” não relacional, “Eu” que se tornou para ele a *verdadeira medida de todas as coisas*:

«Eu tinha duas concepções diferentes de mim mesmo. Através dos olhos do N.º.1 eu via-me como em jovem bastante desagradável e moderadamente dotado, alardeando ambições, um temperamento indisciplinado, e maneiras duvidosas, alternando entre entusiasmo ingénuo e ataques de desapontamento infantil; por outro lado, o N.º.2 considerava o N.º.1 como uma tarefa moral difícil e ingrata, complicada por uma variedade de falhas como maldições de preguiça, desânimo e como uma falta de compreensão pelas outras pessoas. O N.º.2 não tinha um carácter definível de todo, ele era incapaz de se expressar por meio do denso e negro N.º.1. Mas no [N.º.2] reinava a luz, como nos espaçosos salões de um palácio real, cujos caixilhos altos se abriam sobre uma paisagem inundada pela luz do Sol. Aqui se encontrava sentido e continuidade histórica, em forte contraste com a *fortuitidade* incoerente da vida do N.º.1. O N.º.2, por outro lado, sentia-se em secreto acordo com a Idade Média, como personificado por Fausto. Fausto era o modo de vida equivalente ao N.º.2, e eu estava convencido de que ele era a resposta que Goethe tinha dado ao seu tempo.»²⁶⁸

²⁶⁸ Cf. Carl Gustav Jung *Memories, Dreams, Reflections*, tradução inglesa de Richard e Clara Winston, Londres, ed. Random House, 1963, p. 106.

Infelizmente, por mais que Jung tentasse bloquear a sua experiência através da visão da personalidade Nº.2, não poderia eliminar completamente a fricção causada pela intrusão de pessoas reais na sua vida, e, neste sentido, descreve-nos:

«Para algumas pessoas eu estava continuamente presente e fechado para eles desde que eles estivessem relacionados com o meu mundo interior; mas então podia acontecer que eu já não estivesse com eles, porque já não havia mais nada que sobrasse que me pudesse ligar a eles. Eu tive de aprender dolorosamente que as pessoas continuam a existir mesmo quando elas já não têm mais nada para me dizer. Muitas atearam em mim um sentimento de humanidade viva, mas apenas quando elas apareciam no interior do círculo mágico da psicologia; a seguir, quando o feixe das luzes se focava noutra lugar, já não havia nada para ser visto. Eu conseguia ser capaz de me interessar intensamente por muitas pessoas; mas logo que tinha visto através delas, a magia tinha desaparecido. Deste modo eu fiz muitos inimigos.»²⁶⁹

Parece-nos evidente a existência de um afastamento ao segundo “Eu”, bem como uma tentativa de encontrar a felicidade neste género de «unificação descendente», a que podemos chamar de *queda* na autossuficiência e na idolatria. Esta dualidade junguiana não se configurava como uma mera fantasia de adolescente, outrossim uma unificação diferente da habitual organização da autoconsciência, que pode ser inferida na conclusão da sua autobiografia, que agora nos ocupa:

«Eu estou espantado, desapontado, satisfeito comigo mesmo. Eu estou angustiado, deprimido, em êxtase. Eu sou todas estas coisas ao mesmo tempo, e não consigo fazer a soma. Eu sou incapaz de determinar o valor final ou a inutilidade; não tenho nenhum julgamento sobre mim e a minha vida. Não há nada de que eu esteja seguro. Eu não tenho convicções definitivas - não sobre nada, realmente. Eu sei que nasci e existo, e parece-me que tenho sido transportado... Parece-me que é como se a alienação que durante tanto tempo me separou do mundo se

²⁶⁹ Cf. *Ibidem*, p. 385.

fosse transferindo tornando-se no meu próprio mundo interior, e me revelou uma inesperada *infamiliaridade* comigo mesmo.»²⁷⁰

É um facto que nem todos experienciamos este afastamento com a aparente urbanidade com que Jung o fez, através de uma reflexão sobre a angústia da divisão do seu “Eu”. Não obstante, poderemos verificar que, nalguns casos, essa divisão pode até ser teimosamente desejada e até conscientemente preferida. Quanto mais bem-sucedido for o agir do meu segundo “Eu”, como organizador «anti-centro», mais a consistência do meu «anti-Eu» se assemelhará a um “Eu” integrado. Existem também casos em que se tenta suprimir o desejo insufocável de uma genuína autoafirmação. Nestes casos, o segundo “Eu” prefere uma existência autónoma e imperturbada pela consciência do seu primeiro e genuíno “Eu”.

III.5.1. ENCERRAMENTO PESSOAL

Um dos caminhos possíveis para o aprofundamento da nossa intuição negativa em relação ao afastamento pessoal, que também poderá ser entendida como uma modalidade impessoal de ser, é olharmos para essa impessoalidade a partir dos seus perfis afetivos e efetivos. Embora não seja de modo algum culpa da criança, a condição conhecida como autismo (concentração do que é próprio da pessoa nela mesma) fornece-nos um dos exemplos mais claros do fechamento a outras pessoas, pela incapacidade de dizer “Tu” (incomunicabilidade total pela ausência do diálogo).

Esclarecendo que este “Tu” não se resume apenas a um sujeito humano, mas a toda a realidade que nos interpela vocativamente (o “Tu” como forma de realidade com a qual comunicamos e que, por via disso, nos invoca), verificamos que as crianças autistas são geralmente incapazes de participar, de forma considerada normal, numa comunidade humana, isto é, não são oficiantes comunitários, no sentido lato do termo. Esta *inabilidade* parece-nos estar ligada à sua dificuldade com os pronomes pessoais, tais como “Eu”, “Tu” e nomes próprios, e também ao facto de não conseguirem identificar o processo correlato de «ver-ser-visto», que se reflete até na inoperância que se verifica na simples troca de objetos com outras pessoas.²⁷¹

²⁷⁰ Cf. *Ibidem*, p. 391.

²⁷¹ Cf. Bruno Bettelheim, *The Empty Fortress: Infantile Autism and the Birth of the Self*, Nova Iorque, ed. Free Press, 1972, p. 433.

De forma bastante inovadora, diríamos, Bruno Bettelheim encarou o autismo como uma *retirada estratégica*, por parte da criança, de um estado de pânico causado pelas relações com os outros, uma vez que esta sente que as pessoas não a desejam. Diferentemente da visão mais clássica, que encara o desenvolvimento do autismo como a simples ausência de relações, o que se encontra na base deste muro de apatia é na verdade um vazio afetivo, de amor, experienciado anteriormente à diferenciação do ego pelo uso expressivo da linguagem. E, neste seguimento, Bettelheim, constata o seguinte:

«Quando nós penetrámos por detrás dela, encontrámos ódio, extremo e explosivo. E por detrás do ódio estava sempre o anseio, eternamente frustrado, mas de que mesmo assim não se tinha desistido; um anseio agora profundamente encapsulado na repressão para que este fosse impedido de se tornar consciente numa dor insuportável.»²⁷²

A recusa da criança autista em usar pronomes pessoais é a expressão visível da sua *recusa total em se envolver no mundo*, algo que, quando acontece, parece sempre implicar grande dor. A valência afeta a esse tipo de posicionamento, na perspetiva da criança, é que se “eu realmente não existo, então também não posso ser destruído”. Estamos aqui perante um sentido de autoproteção promovido pela evasão do “Eu”.²⁷³

Este fechamento, no entanto, pode ser configurado como uma deformação pessoal e específica que o “Eu” inflige a si mesmo, excluindo-se enquanto pessoa da vida em relação. Como resultado, o “Eu” diminui-se proporcionalmente na medida em que se desliga da partilha nas vidas das outras pessoas, visto que, «fechando-me a ti eu estou a fechar uma parte de mim», da «minha própria humanidade». Se aferirmos todas estas asseverações, e agora em comparação com Martin Buber, poderemos referir que as observações de Bettelheim, acerca da criança autista, podem-se aplicar também ao fechamento deliberado dos adultos, uma vez que é pelo não encontrar do “Outro”, isto é, uma pessoa que sente [empatia] com ele, que não conseguirá no futuro prestar atenção a qualquer “Outro”. Não obstante, concluímos que sem a experiência do “Tu” o homem jamais alcançará o seu verdadeiro “Eu”.

Por outro lado, podemos identificar esta *impessoalidade efetiva* como um desfazer do “Eu”. Assim, aquilo que estamos aqui a aludir é ao modo como o “Eu” se deforma a

²⁷² Cf. *Ibidem*, p. 90.

²⁷³ Cf. *Ibidem*, p. 428.

«si mesmo» como pessoa, através da tentativa de agir maldosamente face ao “Outro, em oposição a como o “Eu”, por via de um serviço altruísta para com os outros, se torna numa pessoa virada para fora. Esta tentativa de *desfasamento* dos outros pode ir desde uma deliberada violência destrutiva, até à culpada omissão de uma ação responsável. É este género de personalidade, camuflada pela omissão culpada, que poderemos examinar em *A Queda*, de Camus.

Neste romance filosófico, o personagem Jean-Baptiste Clamence, advogado parisiense que tinha granjeado alguma notoriedade a defender os mais desfavorecidos, dirige-se a «nós», humanistas profissionais²⁷⁴, isto é, à maior parte dos homens modernos, intensamente sensíveis aos ideais da solidariedade e do amor humanos. Na verdade, julgamos os outros por tais ideais e, no entanto, somos estranhamente negligentes quando se torna necessária qualquer ação responsável em relação a outro ser humano real. Jean-Baptiste, personagem que nos ocupa, recorda uma noite em Paris, quando passava por uma jovem mulher vestida de negro e que se encontrava debruçada no parapeito de uma ponte:

«Já tinha percorrido cinquenta metros quando ouvi o barulho, que, apesar da distância, pareceu tremendo no silêncio da noite, de um corpo a cair dentro da água. Estaquei imóvel, mas sem voltar atrás. Quase imediatamente, ouvi um grito, repetido muitas vezes, que descia ele mesmo para dentro do rio, então subitamente extinguiu-se... Eu queria correr e não me movi. Demasiado tarde, demasiado longe... Escutei continuamente sem me mover. Então, gradualmente, pela chuva, fui-me embora.»²⁷⁵

Num bar, em Amesterdão, à altura uma digna representante do *inferno burguês*, povoado por aqueles que, apesar do seu idealismo verbal, irão sempre trair o seu vizinho, por não estarem preparados para fazer qualquer sacrifício por ele ou por ela, termina Baptiste o seu monólogo, com uma interpelação dirigida ao “Tu” de cada presente:

«Ok, conta-nos, por favor, como é que tu acabaste uma noite no cais do Sena, e conseguiste nunca ter arriscado a tua vida... ‘Ó jovem

²⁷⁴ Cf. Albert Camus, *La Chute*, Paris, Gallimard, 1956, p. 98.

²⁷⁵ Cf. *Ibidem*, p. 75.

mulher, atira-te à água de novo para que eu tenha uma segunda vez a oportunidade de nos salvar a ambos!’ Uma segunda vez, eh, que sugestão arriscada! Supõe apenas... éramos levados a sério? Teríamos de ir para a frente com isso. Brrr...! A água está tão fria! Mas não nos vamos preocupar! Agora é demasiado tarde. Será sempre demasiado tarde. Que sorte a nossa!»²⁷⁶

Por último, podemos ainda identificar a *Impessoalidade Constitutiva* como o «meu encerramento». O autor George Painter, na biografia que escreveu de Proust, relata-nos uma conversa entre Proust e um seu conhecido. Tal comércio tinha evoluído, na sua importância, para uma dimensão mais social. O conhecido tinha perguntado: “consideras que me alterei nos últimos cinco anos? Proust respondeu: Sim, és menos. Menos o quê? – perguntou. Menos inteligente? Menos bem-parecido? – continuou o conhecido. Apenas menos. - respondeu Proust. Aqui, a questão fundamental é que o meu fechamento e o «meu não fazer» declinam num eclipsar da personalidade no núcleo da hospedagem ao outro”.²⁷⁷

Kierkegaard, por seu turno, desenvolveu a noção de «encerramento em si mesmo» para denotar a deformação que o “Eu” inflige a si mesmo pela recusa da relação com o seu “Eu” auto transcendente.²⁷⁸ Este processo de «encerramento em si mesmo» pode ir desde uma «superficialidade sustentada» que, em certa medida, mascara a falta de interioridade, até à escolha consciente de uma existência «apenas para mim», configurada numa recusa total à comunicação.²⁷⁹

O mistério do «si mesmo» reside nesse fechamento feito a partir do interior, o que torna e origina a caricata situação da liberdade se fazer a si mesma prisioneira, e prisioneira, precisamente, de si mesma. O fluir natural da liberdade está no seu constante comunicar e, neste caso, a falta de liberdade torna-se cada vez mais encerrada em si e não se quer nem se deixa, ela mesma e por si mesma, comunicar.²⁸⁰

Na sua dimensão mais profunda, o «encerramento em mim mesmo» reside numa insistência radical em se alvitrar a ser o «grau último do próprio ser». Como muito bem notou Voegelin, o homem moderno tornou-se um “aborrecimento”, questão também

²⁷⁶ Cf. *Ibidem*, *op. cit.*, p. 75.

²⁷⁷ Cf. George Painter, *Marcel Proust, A Biography*, Vol.2, London, ed. Chatto and Windus, 1977, p. 251.

²⁷⁸ Cf. Kierkegaard, *The Concept of Dread*, Nova Jersey, ed. Princeton University Press, 1967, pp. 151-152.

²⁷⁹ Cf. Idem, *The Present Age*, trad. Alexander Dru, Nova Iorque, ed. HarperCollins Publishers, 1962, p. 69.

²⁸⁰ Cf. Idem, *The Concept of Dread*, *op. cit.*, p. 110.

muito bem capturada por Max Stirner, que de forma bastante fiel nos demonstra os limites do «encerramento em si mesmo»:

«Eu sou o dono da minha força, e eu sou-o quando eu me conheço a mim mesmo como único. No único, o próprio dono regressa ao seu nada criativo, de quem ele nasceu. Toda a essência mais elevada acima de mim, seja Deus, seja homem, enfraquece o sentimento da minha unquidade, e empalidece apenas perante o sol desta consciência. Se eu encontrar o meu assunto em mim mesmo, o único, então a minha preocupação jaz neste criador transitório, mortal, que se consome a si mesmo, e eu posso dizer: Eu fundei o meu assunto sobre nada.»²⁸¹

III.5.2. O REGRESSO DA PESSOA

Não obstante, com ajuda, com orientação e com cuidado, fundamentos ancilares para uma Pedagogia do Reconhecimento, eis que a pessoa regressa. Uma personalidade sem amor desintegra-se numa fragmentação de elementos e de momentos psíquicos, *onde tudo em mim e fora de mim é livre exceto o meu eu*. Será que poderemos, ciclicamente, recolher os pedaços da nossa anterior desintegração e nos reconstruirmos? O distanciamento resultante da perda do “Eu” através da perda do “Outro”, assim entendido, como regresso, destina-se a salientar que o “Eu” se recupera por via da recuperação da sua relação com os outros. O que tentamos aqui aferir é a existência da possibilidade, após a perda do “Eu”, ao longo dos diversos «becos sem saída», dos «sentimentos distorcidos», do sentido e da liberdade, mapeados nesta nossa reflexão, do regresso do “Eu” a casa, isto é, ao «mim mesmo» novamente como pessoa.

E o que sucede aos sentimentos que operam a partir de uma dimensão alienada do contexto pessoal? A reintegração das emoções perturbadas informa ao sentido original de *Katharsis*, na sua noção aristotélica. Se encaramos esses processos como o famoso *Purgatório* de Dante, aqueles que sofrem as motivações demoníacas são afetados na sua *psiquê*, sendo esta arrastada para o chão e capturada pela cegueira. Este «sofrer de novo»

²⁸¹ Cf. Max Stirner, *The Ego and Its Own*, ed. David Leopold, Cambridge e Nova Iorque, CUP, 1995, p. 281.

resulta da dor do “Eu” por ter sido retirado aos seus sentimentos, aos seus apegos e que excluem o “Tu” do material e do emocional, mas, não obstante, não o excluem dos seus valores pessoais. Ainda em alusão ao *Purgatório*, é por causa desta experiência do amor de outro que o *peregrino* de Dante se pode mover para além dos emaranhamentos emocionais.²⁸²

Não sendo linear nem fácil, a libertação dos sentimentos da dura e confinante rotina das satisfações impessoais, permite-nos uma reorientação para a Beleza da totalidade da existência, com as suas plenas profundezas pessoais. Algumas observações feitas por pessoas que sofrem de esquizofrenia, e pelos psiquiatras que com elas desenvolveram a sua atividade, podem-nos ajudar a situar devidamente este carácter interpessoal da reorientação do desvio emocional. O paciente procura sempre uma pessoa mais, ou aparentemente mais, integrada do que ele, que o possa realmente ajudar a revelar as suas emoções contorcidas e, idealmente, contribuir para o seu recentramento:

«Nós, os esquizofrénicos, dizemos e fazemos uma quantidade de coisas que não são importantes e então misturamos coisas realmente importantes nisso tudo, para ver se o doutor se preocupa o suficiente para as ver e sentir. Aferimos assim a correspondente resposta do terapeuta.»²⁸³

Neste sentido, o terapeuta deverá conseguir identificar-se com o sentir do paciente, de modo familiar, tal como um bom parente se identifica com a criança infeliz, e ficar tão perturbado pela infelicidade do paciente que ele próprio não conseguirá descansar até que o paciente esteja de novo em paz. O paciente irá perceber inconscientemente este sentimento empático. O terapeuta deve compensar o tremendo *deficit* de amor que o paciente experienciou no início da sua vida. Quer isto afirmar que a terapia nunca pode deixar de se sustentar num contexto empático e interpessoal. É este sentimento de reconhecimento do «ser total» do paciente, aceitação incondicional e irrestrita, que é o principal agente unificador e que possibilita o encaixe de todas as peças, como o deveria ser também numa Pedagogia do Reconhecimento humano.²⁸⁴

²⁸² Cf. Dante Alighieri, *A Divina Comédia – Purgatório* -, São Paulo, ed. Atena, 1995. Versão *online* não paginada, disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/purgatorio.html>, visualizada em 19/02/2015 pelas 14:30.

²⁸³ Cf. Silvano Arieti, *Interpretation of Schizophrenia*, *op. cit.*, p. 453.

²⁸⁴ Cf. R. D. Laing, *The Divided Self*, *op. cit.*, p. 164.

A mensagem central da tragédia grega foi condensada por Ésquilo na expressão *pathei mathos*, isto é: “a sabedoria através do sofrimento”. Para alcançarmos um melhor entendimento sobre este “doloroso” processo de superação da auto-deceção, poderemos fazer colheita na trama e nas palavras escritas por Solzhenitsyn no seu nobel romance *O pavilhão dos cancerosos*, no qual um idoso, em fase terminal da doença, questiona: “pelos meus sofrimentos, pela minha traição também, não ganhei jus ao direito de pensar um pouco?”.²⁸⁵ Este auto julgamento assiste-lhe como um direito adquirido pela traição do seu “Eu” e dos outros, como nos narra o desenrolar do romance. Agora, humilde e dolorosamente, vê-se a «si mesmo» à luz da sua verdade, na verdade da história humana, à qual sucumbiu em traição, pela força do regime de Estaline. Shulubin, personagem que nos ocupa, viu-se finalmente libertado da sua inquestionável *scotosis*, o que lhe permitiu ver para lá do *scotoma* ideológico sob o qual de facto viveu toda a sua vida. Shulubin, continuamos, tinha-se tornado cada vez mais independente dos ídolos dispostos e aos quais tinha servido. Mas, estranhamente, socorrido pela evidente falência dos seus objetivos pessoais nesse serviço, e ainda socorrido pela profunda intuição de que vida social não pode ser construída sobre um manto de ódio, o que parecia ser a base ideológica da sociedade soviética da altura, Shulubin devolve-se como pessoa, quando afirma: “temos que oferecer ao mundo uma sociedade na qual todas as relações, todos os princípios fundamentais, todas as leis, derivem diretamente da ética, e dela só”.²⁸⁶

É bastante estimulante verificar o modo como a auto consciência evolui em Shulubin, pois foi a verdade de si que lhe iluminou um caminho adequado através do nevoeiro tenebroso da auto ilusão e da ideologia na qual se tinha perdido como ser humano. E, na ala de oncologia do hospital, em Tashkent, Shulubin descobre, pouco antes de morrer, que pode partilhar a sua busca agonizante pelo seu auto-sentido com Oleg Kostoglotov, conseguindo, finalmente, comunicar ao “Outro” a sabedoria pela qual se alcançou e amplificou. Uma sabedoria socrática em que se acresceu através da sua busca, expandindo-se para além da queda do seu corpo material. E conclui, pedagogicamente, recordando Horácio:

«Completei um monumento mais duradouro do que bronze. Nem todo eu morrerei, e uma grande parte de mim escapará à morte. Nem todo eu morrerei, sussurrou Shulubin. Nem todo eu morrerei. Há um

²⁸⁵ Cf. Aleksandr Solzhenitsyn, *O Pavilhão dos Cancerosos*, Lisboa, ed. Dom Quixote, 1974, p. 546.

²⁸⁶ Cf. *Ibidem*, p. 543.

fragmento, não há? Apenas um minúsculo fragmento, e continuava a sussurrar. Foi então que Oleg compreendeu que Shulubin não estava delirante, que antes o tinha reconhecido [na sua totalidade] e estava a recordar-lhe as suas últimas conversas antes da operação. Dissera-lhe, então: ‘Sinto, por vezes, distintamente que o que existe dentro de mim não é todo o meu ser. Há mais qualquer coisa, algo sublime, qualquer coisa bastante indestrutível, talvez apenas um minúsculo fragmento do espírito universal. Não sentes isso?’²⁸⁷

É através do seu auto reconhecimento (que é sempre mediado) que se inicia o processo de recuperação da realidade, e a confissão a Oleg permite-lhe a recuperação total da sua própria humanidade. Importa realçar que estamos perante um processo de reciprocidade, pois, Shulubin, recuperou o seu “Eu”, reconheceu-se, aquando do reconhecimento do seu «ainda-sou», mesmo prestes a morrer, para o “outro”: o que configura uma convalidação travejada por uma profunda atitude pedagógica humana.

Todas estas mudanças afetam tanto a liberdade subjetiva como a objetiva paisagem emocional em direção à qual cada um se orienta. Tal, ocorre sempre num contexto interpessoal, no oficiar da relação. Podemos então falar de uma reversão da falta de amor, ou da falta de liberdade, como uma desorientação da capacidade de escolha moral. Isto implica, necessariamente, uma viragem relativamente à recusa ao amor aos outros, à natureza, ao transcendente e até à própria pessoa, começando por fazer acontecer o amor, como deslindámos anteriormente em Martin Buber.

Apesar de muitas vezes passarmos pelas emoções do arrependimento, este arrependimento pode ser severamente limitado pelas oscilações entre o orgulho e a noção de uma supostamente superior capacidade intelectual, e até pelos pensamentos aniquiladores resultantes de um qualquer quadro instaurado de humilhação. Muitas vezes, só em casos limites ou momentos quase hierofânticos de conversão é que realmente se atinge a genuína tristeza pelos «crimes cometidos». O que distingue a tristeza de um simples arrependimento é que é sempre necessário um esforço estoico para desarraigar uma vontade desorientada da sua preferência pelo mal e acompanhá-la de uma nova reorientação ao que é objetivamente bom. Podemos sempre dar esse salto qualitativo,

²⁸⁷ Cf. *Ibidem*, p. 593.

partindo de um encerramento auto justificativo para um arrependimento e renovada liberdade.

Não é apenas ao “desamor” de cada um por si mesmo que esse arrependimento se deverá estender, mas também às suas consequências e, principalmente, aos mutilados na sua propriedade ou às pessoas moralmente feridas nesses processos. Também os relacionamentos são trilhados e magoados por essa falta de liberdade da pessoa, por esse constrangimento causado. Devemos, então, fazer tudo o que está ao nosso alcance, isto é, dentro das nossas possibilidades e circunstâncias, fazer tudo aquilo que *depende de nós*, para restaurar esse «bem perdido», quer seja o bem “expropriado” às pessoas, quer o falsificado por nós aquando das relações. E isto, como bem observa Buber: “deve ser feito [ao Tu] por cada um de nós”.²⁸⁸

Cada um, no seu lugar e de acordo com a sua capacidade, deverá, dentro do estacionário biográfico, histórico e cultural ao seu dispor, restaurar e zelar pela ordem do ofendido, através de uma relação devota e ativa para com o mundo, pois as *feridas*, da ordem do “Eu” e do ser, podem ser infinitamente curadas em muitos outros lugares e muitos outros seres, para além das pessoas a que foram infligidas. É esta profunda intuição buberiana que, não justificando uma pedagogia do erro, remete para uma constante possibilidade de cura do humano, pelo facto de termos ao nosso dispor toda uma humanidade para nos podermos reconciliar, e à qual possamos prestar redenção sobre os erros cometidos.

Uma declaração genuína e aberta de arrependimento pode também ser socorrida por uma declaração de tristeza pela nossa insensibilidade em relação ao “Outro”, o que permitirá a renovação e orientação do intrínseco e humano sentir:

«Imediatamente, qualquer coisa pareceu apoderar-se dele, e arremessá-lo aos pés dela. Ele chorou e abraçou-se aos joelhos dela. Num primeiro momento ela ficou terrivelmente assustada e empalideceu... Mas ao mesmo tempo ela compreendeu... Ela soube e não teve qualquer dúvida de que ele a amava acima de tudo... Eles tinham sido renovados pelo amor; o coração de cada um continha recursos infinitos de vida para o coração do outro... Eles tinham mais sete anos de espera... Mas ele tinha-se erguido de novo e ele sabia-o e

²⁸⁸ Cf. Martin Buber, *The Knowledge of Man*, *op. cit.*, p.136.

sentia-o em todo o seu ser, enquanto ela — ela apenas vivia a vida dele.»²⁸⁹

É através de uma experiência de amor que somos finalmente capazes de nos sentirmos em “casa” com o nosso verdadeiro “Eu” e com a totalidade do seu real. Não obstante, essa reunificação ocorre muito lentamente. Ao seguirmos os conselhos dos nossos significativos, entrarmos em contacto com a natureza virgem e confessarmos publicamente os nossos erros, estaremos em preparação para uma reconciliação com o cosmos, a comunidade e o Transcendente. Mas, infelizmente, nem todos os epílogos nos mostram um homem que se reconcilia consigo mesmo, pois, por vezes, o sentido trágico da vida reside também na inabilidade para experienciar o seu próprio “Eu” com amor. Esta inabilidade leva-nos a um círculo vicioso, que oscila entre a absoluta auto assertividade e o ilimitado auto desprezo. Durante este “encarceramento”, precisamos de atingir a auto consciência da “falsidade fundamental” em nós *mesmos e nas nossas convicções*. Ainda assim, podemos sempre invocar que “Ele não compreendeu que essa consciência poderia ser a promessa de uma crise futura, de uma nova visão da vida e da sua futura ressurreição”.²⁹⁰

O “Eu” da relação também precisa de estar atento e compreender estes e outros aspetos, pois nem sempre a máscara é para os outros e outrossim para nós mesmos, ao vivermos numa lacerada e auto lacerada dualidade. Só o sentimento do “Outro” poderá penetrar através deste círculo vicioso de auto deificação\auto desprezo e ir até ao “Eu” original que se encontra dividido. Através do amor poderemos nós, por fim, alcançar a coragem de amar o “Eu” essencial e possibilitar a sua aprofundação. Ao *responder a esse apelo*, a esse chamamento vocativo ao nosso “Eu” pelo “Outro”, tido como um “Tu”, poderemos finalmente atingir a nossa unicidade e a união com outro ser humano, e amplificar todo este processo à humanidade. Podemos, neste viés, situar o amor, e também a esperança, como categorias pedagógicas humanas fundamentais.

Esta recuperação da identidade através da esperança no amor pelo “Outro”, esperança fundada na consciência de cada “Eu” poder ser encontrado por um “Tu”, encontra-se primorosamente retratada no poema *Aprile Amore*, de Mario Luzi. E porque todos nós precisamos um pouco deste alento, deste fôlego vital do “Outro”, para

²⁸⁹ Cf. Fiodór Dostoiévsky, *Crime and Punishment*, Nova Iorque, ed. Penguin, 1959, p. 574.

²⁹⁰ Cf. *Ibidem*, p. 570.

podermos passar dos nossos *Invernos* para as nossas *Primaveras*, uma e outra vez, terminamos este ponto com o poema que nos ocupa: “O amor ajuda a viver, a durar,\ O amor arrasa e inicia,\ E, quando quem sofre langue espera,\ Se ainda espera, que um resgate\ Ao longe se anuncia, é nele que está,\ Um sopro basta que o desperte.\ Isto eu aprendi e esqueci mil vezes,\ Agora por ti se me torna claro,\ Agora tem vida e verdade”.²⁹¹

²⁹¹ Cf. Mario Luzi, *Aprile Amor*, versão *online* em: https://www.youtube.com/watch?v=SMIFX_RofSg, visualizado em 19\02\2015 pelas 19:00.

CAPÍTULO IV

DINÂMICAS ESTRUTURAIS E METODOLÓGICAS DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA

Segundo Maurice Friedman, biógrafo de Martin Buber, a experiência decisiva da vida de Martin Buber foi a que este descreveu mais tarde como o “desencontro”, entre ele e a sua mãe, quando esta abandonou a sua família, tinha ele apenas quatro anos. Falando-lhe da varanda ao redor da sua casa, perto de Lvov, uma menina, apenas um pouco mais velha que ele, disse-lhe: “Não, ela nunca mais voltará!”. Muitos anos depois, Buber escreveu: “suspeito que tudo o que eu aprendi no decurso da minha vida acerca do encontro genuíno teve a sua origem primeira nessa hora na varanda”.²⁹²

Para situarmos e declinarmos a antropologia da relação de Martin Buber para a dimensão pedagógica do inter-humano, necessitamos de abordar os três modos pelos quais a relação pedagógica social pode acontecer no encontro com outra pessoa:

- uma relação pedagógica *Eu-Ele*: se eu estiver numa enorme fila, durante muito tempo e após um fatigante dia de trabalho, para ver a primeira sessão do último filme da trilogia do *Senhor dos Anéis*, por exemplo, a minha relação com essa multidão (eles) pode ficar circunscrita a um único pensamento: “se consigo ou não entrar na sala de cinema para ver o filme. Não sei quem são aquelas pessoas, para além de que todas elas querem ver o mesmo filme que eu”;
- uma relação pedagógica *Eu-Vós*: depois de ter chegado ao *guichet*, para comprar o bilhete, alguém me pede dinheiro, em troca do qual me dá um “pedaço de papel”, o que me outorga o direito de assistir ao filme. Este homem é reconhecido por mim, uma vez que está a usar um uniforme e, mais importante, está atrás do *guichet* a que me dirigi, porque se ele me pedisse dinheiro fora daquele espaço eu não me sentiria confortável em dar-lho. Ele reconhece-me apenas como um cliente (reconhecimento funcional), tal como eu o reconheço apenas como um funcionário que, *funcionariamente*, me dá um

²⁹² Cf. Maurice Friedman, *Martin Buber's Life and Work: The Early Years 1878-1923*, Londres, ed. Dutton Adult, 1983, p. 5.

pedaço de papel, cobrando dinheiro por isso. A razão pela qual chamamos a estas relações de relações *Eu-Vós*, com o “Vós” a ser usado na segunda pessoa do plural, é porque o nosso encontro acontece no âmbito de um desempenho de papéis limitados e especializados;²⁹³

- uma relação pedagógica *Eu-Tu*: eu posso descobrir, para minha surpresa e prazer, que o meu melhor amigo também está na mesma fila para o cinema. A minha relação com ele não é a mesma que eu tenho com os outros seres humanos que constituem a fila, nem de grande parte da raça humana em geral, e nem está limitada a algum papel específico. Somos oficiais da mesma humanidade por nós vivida, pois ele integra o meu «sentimento sentido». Eu encaro o meu amigo como uma pessoa, como ele é na sua totalidade. É este tipo de relação que Buber descreve como uma relação *Eu-Tu*. Quando o *Tu* é dito, o orador [não o emissor] da palavra não afirma um objeto ou um papel específico, afirma-se e valida, de forma recíproca: pelo que diz e a pessoa a quem diz (vocativamente), não a um mero objeto ou função: um *Ele*, *Vós* ou, ao limite, a um *Isso*. Cada *Isso* é delimitado por outros. O *Isso* existe apenas quando delimitado por outros, é experiência, mas quando o *Tu* é dito não estamos perante uma “coisa” ...o *Tu não limita nem tem limites*, o “*Tu*” é relação e Reconhecimento: ação recíproca de um ser inteiro para outro ser inteiro.²⁹⁴

Nas diversas referências feitas a Martin Buber, encontradas ao longo da nossa investigação, foi muito usual termos sido confrontados com a alusão à «palavra primordial» - ou «palavra princípio»: expressão muitas vezes designada em inúmeras traduções -, e às suas relativas dimensões, que retratam, aquando da sua consubstanciação em diálogo, a disposição do sujeito para officiar o «seu mundo» face ao “Outro”, criando um mundo comum, possibilidade de um «Bem-comum». Mas, não obstante ser a base da sua teoria, importa também refletir sobre os postulados que o autor esgrime a propósito da noção da palavra primordial na função “Eu-Ele”, que inaugurou o anterior elenco. Esta palavra, conforme já fizemos referência, não indica um objeto, mas um modo de nos referirmos à existência. É uma modalidade de relação *truncada*, expressão lonergiana

²⁹³ Cf. BET, *op. cit.*, p. 21.

²⁹⁴ Cf. *Ibidem*, p. 81.

que define a incapacidade que advém da ausência de reciprocidade, de reconhecimento: e reconhecer é afirmar a «toda-humanidade» da pessoa com a nossa «toda-humanidade». O *estar-aí* em presença ao “Outro” e no mundo com ele, para Buber, como plano epistemológico, discorda totalmente dos postulados positivistas, que assumem a realidade como um agente externo à consciência.

Para o pensador judaico, a experiência não é o resultado de uma operação entre sujeito e objeto, promotora de lógicas formais, da qual o ser humano obtém dados objetivos e através dos quais se refere com segurança ao mundo, mas sim uma vivência que extrapola a lógica formal e instaura o “terceiro incluído”, isto é, o “Eu”, quando acolhe o “Tu”, configura um “Nós”, microcosmos precursor de comunidade. Para Buber, a participação do homem no e com o mundo não radica apenas na experiência das coisas, uma vez que estas não são mais que um aglomerado de impressões conceptualmente armazenadas na mente. Não se participa no mundo apenas pela experiência e, como tal, não se pode asseverar a partir dela a nossa participação no mundo. A experiência é, portanto, um objeto da consciência e, neste sentido, o mundo não pode ser contido como totalidade na razão humana. Um mundo, assim representado na consciência, é um círculo de experiências que aporta sobre uma consciência enclausurada sobre si mesma. Podemos, neste sentido, deduzir que este processo configuraria um «movimento básico monadológico», nas relações, e de onde decorre a seguinte menção:

«Na mera solicitude do homem, mesmo que esteja movido pela mais forte compaixão, permanece essencialmente encerrado em si; inclina-se, obrando, ajudando, até ao outro, mas não é por ele que se rompem os limites do seu próprio ser; não abre ao outro a sua “mesmidade” mas presta-lhe a sua ajuda; tampouco espera em realidade nenhuma reciprocidade, apenas a deseja, mete-se, como dissemos, com o outro, mas não quer que o outro se meta com ele.»²⁹⁵

É neste momento da consciência que radica o carácter “Eu-Ele”, na ausência de reciprocidade, na impossibilidade de dizer pronomes, de dialogar, de reconhecer. O dado da consciência é apenas uma aparente segurança conceptual que permite ao homem

²⁹⁵ Cf. Martin Buber, *¿Qué es el hombre?*, op. cit., pp. 116 e segs.

resolver-se como um agente racional, num rasgo de supremacia sobre o existente, o que provoca no ser humano uma temulência de razão.

O problema desta conceção “Eu-Ele” reside, não na coisificação do outro, que em si mesmo é uma consequência, mas em assumir o outro como um mero dado da consciência, por isso Buber refere que para o homem em relação “Eu-Tu” não existe dado empírico, não há conteúdo conceptual: é reciprocidade, é presença viva no encontro face-a-face, é reconhecimento mútuo, é pedagogia do reconhecimento Inter-humano.

O mundo não deve ser encarado como uma simples representação da consciência, o mundo, antes de mais, é presença, é uma manifestação viva com a qual se dialoga vocativamente de modo recíproco. Deste modo, perante o “Tu” não há experiência, não há dado de consciência que reduza, pois é uma realidade que supera qualquer conceptualização; presença que avassala qualquer ideia pensável, é a rutura da mesmidade até à realidade do “Tu”, inserida num presente contínuo. Buber conclui, indicando que não se podendo viver só no presente contínuo, o ser humano deverá também viver o “Ele”, mas aponta que encerrar-se somente sobre o “Ele”, e negando-se ao encontro, emascularia a sua condição de humano.²⁹⁶

«Mediante a relação essencial [reconhecimento], pelo contrário, se quebram de facto os limites do ser individual e surge um novo fenómeno que só assim pode surgir: um franqueamento de ser a ser, que não permanece sempre ao mesmo nível, mas que alcança a sua realidade máxima de forma que, diríamos, pontiaguda, mas que, não obstante, pode ganhar forma na continuidade da vida, uma presencia-lização do outro não na mera representação, nem tampouco no mero sentimento, mas no fundo da substância, por sorte que, no recôndito do próprio ser, se experimenta o recôndito do outro ser; uma coparticipação de facto, não meramente psíquica mas ôntica.»²⁹⁷

Inverter esta relação é abolir a realidade, até com o homem a quem eu digo “Tu”. Eu não me encontro com ele [principalmente] num qualquer tempo ou espaço, o espaço é comum: é o espaço do encontro onde o humano pode desempenhar o seu oficiar. “A palavra primária, ou princípio, *Eu-Tu*, só pode ser

²⁹⁶ Cf. BET, *op. cit.*, pp. 34-37.

²⁹⁷ Cf. Martin Buber, *¿Qué es el hombre?*, *op. cit.*, pp. 96-97.

unicamente dita com o ser inteiro. Eu sou através da minha relação com o *Tu*; só como *Eu* eu digo *Tu*. Toda a vida verdadeira é um encontro²⁹⁸, um voltar-se para o Outro”:

« (...) “voltar-se para o outro”, vale dizer, estabelecer relação autêntica e genuína com o outro. Para isso é essencial voltar-se para o outro como ele é... para a face vital desta outra pessoa como sua própria face; que dois seres se tornem presentes mutuamente. Este “voltar-se para o outro” eu o denominei de “dizer-Tu”, e é a última exigência. Um homem pode considerar o outro como uma soma de propriedades cognoscíveis, utilizáveis, ou então ele pode conhecer o outro... reconhecê-lo, experienciá-lo naquele sentido específico, como a relação amorosa que às vezes é descrita como [reconhecimento] (...). Nesta interação entre seres ele aprende a conhecer o outro não como soma de propriedades, mas como esta pessoa determinada, com um nome, que vive [estando] diante dele.»²⁹⁹

Aubrey Hodes, em 1953, encontrou Buber em Jerusalém e contou-lhe das dificuldades por que estava a passar com uma relação mentalmente doentia. Verifiquemos, então, como a resposta de Martin Buber, impregnada de um imenso apelo a uma Pedagogia do Reconhecimento, nos justifica e mostra o carácter terapêutico e metodológico de um diálogo genuíno para o inter-humano, e cujo nosso contributo, no texto que nos ocupa, e à imagem dos excertos anteriores, se encontra em parêntesis retos:

«[Buber] falou do meu envolvimento com a doença do meu familiar como um dos encontros humanos cruciais. A doença dela, referiu, tinha um significado escondido para a minha própria vida. Só eu poderia descobrir o significado que isso tinha para mim. [movimento básico monológico]. Mas para o fazer eu tinha de procurar a minha visão inconsciente dela como uma pessoa que estava a ser esvaziada da sua forma humana e a tornar-se uma coisa, um objeto [Isso]. Eu tinha de penetrar através da epiderme da sua doença até à humanidade básica imutável [até à sua profunda ontologia], entrar no mundo dela,

²⁹⁸ Cf. BET, *op. cit.*, p. 15.

²⁹⁹ Cf. BSC, *op. cit.*, p. 93-94.

mas com compreensão, não com piedade, preocupando-me diretamente com a sua recuperação. E, ao fazer isso, talvez eu pudesse descobrir o significado profundo da minha existência e a minha capacidade de amar. De outro modo, eu não conseguiria chegar até ela [reconhecê-la], e não seria capaz de decifrar o enigma da minha responsabilidade em relação a ela. Pois eu tinha uma responsabilidade [agir responsável de Bernard Lonergan], disse ele. O amor era a responsabilidade pela pessoa amada por aquele que amava. Só aceitando esta responsabilidade poderia eu afirmar o meu verdadeiro eu [auto-reconhecimento], a minha personalidade autêntica [o ser reconhecido]. A situação exigia de mim que fizesse uma assunção concreta, que tomasse consciência da minha responsabilidade em ação - que a visse como uma só, única, pessoa individual em angústia, não apenas uma de entre uma multidão despersonalizada de doentes mentais.»³⁰⁰

O que Buber agora nos demonstra, através deste excerto de Hodes, já Aleksandr Solzhenitsyn nos tinha aludido no final do capítulo anterior, por via do diálogo entre Oleg e Shulubin, razão pela qual entendemos ser importante mapear tais processos e incluir na Pedagogia do Reconhecimento, em face da abrangência a que a afetamos, aspetos sociológicos pertinentes resultantes da existência de pessoas com doenças mentais, terminais e outras que, em face do estacionário cultural e social, impeçam ou dificultem o “abrigar do outro”, promovendo, contrariamente ao que pretendemos na nossa Pedagogia, a sua despersonalização.

É imperativo possibilitar a emergência do núcleo vocativo mais profundo da existência de cada pessoa humana. A questão da existência pessoal não deve ser simplesmente respondida à luz de aspetos hereditários que, não obstante fornecerem uma sustentação biológica à existência de cada um, não podem fundamentar totalmente a «minha existência como pessoa». As questões, não obstante, permanecem: por que é que eu sou? Por que é que eu existo como pessoa única?

A resposta a estas e outras questões reside na humildade ontológica da existência pessoal, carácter fértil que mostra a capacidade de uma transmutação criativa, através e pela participação na sua transcendente fonte pessoal. Seria inconcebível que um ser, que é

³⁰⁰ Cf. Aubrey Hodes, *Encounter with Martin Buber*, Harmondsworth, ed. Penguin, 1975, p. 15.

intrinsecamente pessoal, fosse constituído na sua existência por um ser que fosse menos do que aquilo que sua realidade pessoal comporta. Este “Outro”, absolutamente pessoal, no sentido em que não carece de qualquer outro fundamento para existir, seria a «outra pessoa», pessoa a que alude Edith Stein na seguinte menção:

«Eu sou quem eu sou porque Tu, o Outro absolutamente pessoal, “és”. E como o “Eu” de cada um está intrinsecamente orientado para o “Tu” que nos constitui na existência, eu fui escolhido para ser um “Tu” para “Ti”. “Eu” fui concebido para a existência pelo amor de duas pessoas que são meus pais, e eu nasci numa comunhão de pessoas.»³⁰¹

É no coração de cada pessoa humana que radica a sua abertura ao “outro e à sua participação na absoluta pessoalidade que a constitui na existência como pessoa. E de igual modo, cada ‘Tu’, que conhecemos, é primeiramente um ‘Tu’ para o mesmo absoluto TU”.

Parece então que somos pessoas enraizadas dentro daquilo a que Stein chamou de «terminar sendo», e sendo, então, orientados para outras pessoas também enraizadas num «terminar sendo», formando assim uma comunidade humana. Fomentando a interpessoalidade, que se extrai e deposita numa comunidade de pertença orientada para o «Bem-comum», poderemos atingir uma genuína relação «Nós». Buber comenta, nos seguintes termos, esta «Relação-Nós»:

«O Nós de que falamos não é coletivo, não é um grupo, nem uma multidão objetivamente exibida, basta apenas que o “Eu” se permita transitar factualmente na terceira pessoa. Mas não tem a constância comparativa e contínua que o Eu tem.»³⁰²

Buber refere-se a este “Nós”, *trânsito factual na terceira pessoa*, como pertencente a um modo de existência a que chamamos de categoria do “entre” ou da “intermediação”, *topos* de intersecção entre unidades ontológicas, e não do “Nós” como uma multidão de “Eus” indiferenciados. Se, hipoteticamente, fizéssemos a transmigração para uma dimensão estritamente pedagógica, sem mais, mantendo no nosso entendimento

³⁰¹ Cf. Edith Stein, *Essere finito e Essere Eterno*, Roma, ed. Città Nuova, 1988, pp. 92-93 [II§7].

³⁰² Cf. Martin Buber, *¿Qué es el hombre?, op. cit.*, p. 29.

que não é possível desanexar estas duas dimensões, poderíamos entender este *topos* de sentido como o espaço da transferência pedagógica de sentido.

É a isso que se refere a *Sétima Epístola* platónica, quando aponta para a existência de uma pedagogia que atinja uma realidade efetiva “como uma luz que se acende do fogo saltitante”. «Fogo saltitante», que é, na verdade, a imagem mais adequada para a dinâmica da relação pedagógica entre as pessoas.³⁰³

Sobre este ponto, julgamos ser necessária uma análise explicativa para situar como este «Bem-comum» aspirado, aqui entendido como fundamento e património da realização de ordem interpessoal, poderá ser construído, como poderemos aprofundá-lo, como pode ser destruído e, uma vez destruído, como pode ser novamente recuperado.

Podemos falar, então, de uma primeira dimensão estrutural do «Bem-comum», e que envolve pessoas no seu ofício comunitário. Uma tal estrutura pode aprofundar o modo como uma dimensão de desenvolvimento pode ser considerada. Não devemos, pois, ter apenas em conta um desenvolvimento positivo – uma vez que o fracasso das «pessoas-em-comunidade», no seu desenvolver, também se encontra necessariamente alocado a uma dimensão desintegrativa. Não obstante, o colapso das pessoas e comunidades pode ser transcendido e a reconstrução do «Bem-comum» pode até ser entendida numa perspetiva pedagógico terapêutica para cada unidade ontológica, em particular, e para a humanidade, em geral.

Tomaremos, então, como ponto de partida, as noções de «dar», «receber» e «unir», entendidas como as atividades básicas do núcleo pedagógico a serem exploradas nas dimensões estruturais das pessoas em comunidade:

- dimensão de desenvolvimento – expressão **agonística**, isto é, dimensão caracterizada pelos polos de atividade: «dar mais», «receber mais» e «unir mais»;
- dimensão desintegrativa – expressão **antagónica**: «dominar», «ser dominado» e «alienação»;
- e dimensão terapêutica – **protagonista**: «perdoar», «ser perdoado» e «reconciliação» como constituintes ativos.

³⁰³ Cf. Platão, «Carta VII», em *Diálogos VII*, Madrid, Editorial Gredos, 1992, [324d3-7].

Uma vez que cada uma das atividades das pessoas em comunidade pode ser entendida como a expressão de um movimento em direção à construção ou à destruição do «Bem-comum», poderemos articulá-las como dinamicamente provenientes do desejo e do sofrimento afeto com vista à sua realização. O «Bem-comum» pode ser considerado como um cumprimento ou vínculo interpessoal das pessoas e que se encontra sustentado em dois aspetos distintos: o da distância e o da relação, aspetos brilhantemente explorados por Martin Buber no seu ensaio *Distance and Relation*:

«O princípio da vida humana não é monádica, mas dupla, e edifica-se num duplo movimento que é de tal natureza que o movimento de um é o pressuposto do outro. Propomos nomear o primeiro movimento como “o cenário primeiro à distância” e o segundo “o entrar em relação” (...) O homem, como homem, põe o homem a uma distância e faz dele independente; ele permite que a vida dos homens como ele mesmo aconteçam em redor dele, e então ele, e só ele, é capaz de entrar em relação com aqueles como ele mesmo.»³⁰⁴

IV.1. ESTRUTURA ANTAGONISTA PARA A RELAÇÃO PEDAGÓGICA

Em articulação com o enquadramento anterior, iremos, inicialmente, neste ponto, apresentar exemplos de cada um dos referidos tipos de atividade e, em seguida, analisar a sua relação com o «Bem-comum», referenciando dois aspetos: diferença pessoal e comunidade interpessoal.

O «dar» e o «receber» são, na mesma linha e ao mesmo tempo, das coisas mais simples e mais difíceis no mundo para qualquer pessoa fazer. Ser genuinamente o seu próprio “Eu”, dar de facto e receber de facto, não apenas na aparência, a e de uma outra pessoa, é perceber sempre a amplitude do seu próprio ser pela ação doadora e recetora. Uma simples xícara de chá, genuinamente doada, pode levar o “Outro”, que a recebe, qual reconhecido, a dizer “que muitas xícaras de chá passaram de outras mãos para as

³⁰⁴ Cf. Martin Buber, «Distance and Relation», trad. Ronald Gregor Smith, em *The Hibbert Journal*, Vol. XLIX, 1995, pp. 231-232.

minhas no decurso da minha vida, mas, apesar disso, nunca na minha vida uma xícara de chá realmente me tinha sido dada”:³⁰⁵

- **Dar:** “Pouco tempo depois, conheceram-se, a enfermeira deu ao paciente uma xícara de chá. Este paciente, psicótico crónico, ao tomar o chá, disse: Esta é a primeira vez na minha vida que alguém me deu [genuinamente] uma xícara de chá”.³⁰⁶
- **Receber:** Nan-in, mestre japonês de Zen, recebeu um professor que o iria inquirir sobre o Zen. Nan-in, que na altura servia chá, serviu também a chávena do seu visitante até esta estar cheia, e continuou a derramar. O professor foi observando o transbordar do chá até que, não se contendo mais, disse: “Está cheio demais. Nada mais cabe na chávena!. - Tal como esta chávena”, disse Nan-in, “você está demasiadamente cheio com as suas próprias opiniões e especulações”. “Como posso demonstrar o Zen sem que primeiro esvazie a sua chávena?”.³⁰⁷

Martin Buber, por seu lado, narra também um momento em que não conseguiu estar verdadeiramente «face-a-face» com o “Outro”, quando um jovem desconhecido, e que mais tarde se suicidou, lhe pediu aconselhamento:

«Eu certamente não deixei de lhe proporcionar uma reunião amigável. Eu conversava com atenção e abertamente com ele, só omiti o fato de adivinhar as perguntas que ele não colocou. Mais tarde eu aprendi com um dos seus amigos o conteúdo essencial destas questões: eu soube que ele tinha vindo até mim, não casualmente, mas suportado pelo destino, não para uma conversa, mas para uma decisão. Ele veio até mim, ele tinha vindo até mim nesta hora. O que esperamos quando estamos em desespero e ainda vamos a um homem? Certamente a [co]

³⁰⁵ Cf. R. D. Laing, *The Self and Others*, Londres, Tavistock Publications, 1961, pp. 89 e segs.

³⁰⁶ Cf. *Ibidem*, p. 89.

³⁰⁷ Cf. Paul Reps e Nyogen Senzaki [compilação], *Zen Flesh Zen Bones*, Boston, ed. Tuttle Publishing, 1998, p. 17.

presença por meio da qual nos é dito que, no entanto, há um significado.»³⁰⁸

Theodore Adorno refere-se ao “Outro” como “insubstituível”³⁰⁹, o que nos leva a, pelo menos, tentar alondorar o nosso oficiar pedagógico como um exemplo de negação e refutação da célebre observação de Stalin: “ninguém é indispensável”. Não! - Porque é único, irrepitível e comporta em si valor intrínseco, «cada um é indispensável» porque também é fonte de Bem e porque ninguém pode construir-se sem o “Outro” que o reconhece, confirma e valida. A pessoa humana extingue-se aquando do término da relação interpessoal, isto é, no momento em que deixar de haver lugar ao reconhecimento do “Outro”.

Mas, porque este “Outro” é um diferente para «mim mesmo», devemos sempre fazer o esforço de entrar em relacionamento genuíno com ele (movimento básico dialógico), o que poderá, em certa medida, configurar um qualquer género de sacrifício do «mim mesmo». Neste sentido, compilámos três maneiras em que o “Eu” pode, na verdade, certamente se tornar um refém para o outro, isto no caso em que aconteça: um «dar a», «receber de», e um «unir-me» com o “Outro”, como pessoa. Dar-mos ao “Outro” pode envolver «perda»; receber o “Outro” pode envolver um «esvaziamento»; unirmo-nos ao “Outro” pode envolver «desconhecerno-nos». O que aqui queremos demonstrar são os aspetos agonísticos das atividades: «dar», «receber» e «unir» aquando do oficiar pedagógico e vocativo do “Eu” para o “Outro”. Os célebres «por tua causa» ou «graças a ti», mostram-nos que o intento ao “Outro” está, em última análise, enraizado numa dedicação absoluta e compartilhada. A isto chama-se a concentração na disponibilidade de nos perdermos a nós mesmos através de uma verdadeira doação ao “Outro”, já retratada no exemplo da enfermeira que *doou algo mais que uma xícara de chá*; por outro lado, Nan-in, mestre de Zen, ensina o professor através de um exemplo negativo com vista a fomentar o auto esvaziamento dos seus meios de receção; e Buber relembra um incidente em que não conseguiu «sair de si», a fim de realmente ser “com” outro ser humano em total *co-presença*.

Cada pessoa e cada comunidade, de cada povo, são, em conjunto e à vez, exclusivamente preciosos. Neste sentido, poderemos referir que, do mesmo modo que

³⁰⁸ Cf. Martin Buber, «Distance and Relation», *art. cit.*, p. 232.

³⁰⁹ Cf. Jorge de Almeida, *Crítica dialética em Theodor Adorno: música e verdade nos Anos Vinte*, São Paulo, ed. Ateliê Editorial, 2007, p. 121.

pessoas individualmente dão, recebem e desejam a união com os outros, as comunidades e os povos devem ser capazes de conseguir também perder pelos seus, esvaziar-se pelos seus e descentrarem-se de si mesmas, a fim de, pedagogicamente, dar exemplos para a construção de relacionamentos seguros entre os seus constituintes individuais e coletivos.

Somente uma pessoa ou uma comunidade de pessoas comportam este carácter de doação de si, de receber do “Outro” e de desejar unir-se com pessoas ou comunidades de pessoas. A consciência da diferença do “Outro”, como *outridade* e como fonte subjacente às nossas atividades de doação, receção e unificação, é a consciência de uma personalidade comum, que informa da nossa participação pedagógica como constituintes comuns de uma mesma humanidade. Temos a consciência de que a nossa personalidade comum, na humanidade, se torna unicamente preciosa pela sua participação pedagógica na personalidade interminável, leva-nos à compreensão de que é essa participação que origina o desejo de uma completa unidade com o “Tu”. Tal unidade de reconhecimento não é uma síntese hegeliana, exigindo, para a sua realização efetiva, a destruição de ambas as pessoas, mas, sim, uma unidade no relacionamento entre as pessoas, onde estas, de alguma forma, participam finitas no transfinito ser do “TU” Absoluto.

É aterrador verificar como o nosso século observa impávido e sereno a existência de múltiplas *técnicas de degradação*, tentativas sistemáticas, e até sistémicas, de desumanização da pessoa humana, comunidades e povos inteiros. Se entendermos a guerra como o exercício do ódio, isto é, de ausência de amor pelo “Outro”, diferente e semelhante, e que promove, de algum modo, a extinção, somática ou não, mas sempre ontológica, então é de uma “guerra” que se trata, porque essas pessoas e esses povos são vistos não como fins em si mesmos, mas como meios para cumprir «valores-outros».

Apela-se a uma, nada fácil, é certo, capacidade de transcendência, que se deve sustentar numa tomada de consciência responsável e necessária compreensão do reconhecimento humano, espelhando, cada um de nós, essa mesma humanidade universal da qual fazemos parte. Só quando expandirmos esta noção profunda do “Nós”, como uma comunidade, um povo ou uma cultura, para as relações com outros povos, outras comunidades e outras culturas, é que começamos a ter a profunda noção do que é o humano «Bem-comum», o «Bem» de toda a humanidade.

Mas como é que duas ou mais comunidades se podem relacionar entre si, como comunidades? Uma comunidade pode presentificar o seu «si mesmo» (sic) a outra, compartilhando pedagogicamente os seus costumes e tradições: artísticas, intelectuais,

científicas, morais, legais, políticas e espirituais. Podemos, então, falar de uma comunidade que recebe a partir de outra comunidade, quando está «aberta a» e integra, na sua própria matriz cultural, aspetos da vida saudável de outra comunidade; e diferentes comunidades podem, de alguma forma, fazerem-se uma com a outra (*concriando-se*) para formar uma cultura ou civilização maior e mais complexa.

Um «Bem-comum», assim entendido, isto é, considerado exclusivamente nos termos de uma comunidade em particular e separado desta comunidade fundamental que é a humanidade, perde, porque extingue e estagna, inevitavelmente o seu carácter especificamente humano. É aqui que uma Pedagogia Intercomunitária do Reconhecimento poderá desempenhar um papel fundamental, promovendo e transferindo valor do humano: numa primeira fase, do indivíduo para a sua realização em comunidade, isto é, dispondo-o como «Bem-comum» a uma comunidade particular e, numa segunda fase, promovendo e transferindo esse «Bem-comum», como valor, dessa comunidade para a sua realização noutras comunidades e, por arrasto, para a humanidade em geral. Quer isto dizer que uma Pedagogia do Reconhecimento, não só deve ser um «Bem-comum», pelo que possibilita, posto que só um «Bem» ao dispor do humano pode promover outro «Bem», como deve ter sempre presente que toda a sua ação deve sempre officiar a persecução do maior «Bem humano» possível, como veremos no último capítulo da nossa tessitura.

IV.2. ESTRUTURA AGONÍSTA PARA A RELAÇÃO PEDAGÓGICA

Nesta fase demonstrativa, de desenvolvimento e análise, e porque nos parece um momento fundamental de interseção justificativa de uma Pedagogia do Reconhecimento, tentaremos descrever algumas dimensões do «Bem-comum», ilustrando-as à luz do processo pedagógico entre gerações – considerado, num sentido mais lato, como comunicação de cultura, sentido e sentimento intergeracional dentro de uma comunidade.

Na ilustração que se segue, o «dar mais», «receber mais» e «unir mais» ocorre, por um lado, quando a geração menos nova é encarada como estacionário de ensino, aprendizagem e identificação, e, por outro lado, quando a geração mais nova é encarada como possibilidade de criação, acolhimento e assimilação, sendo esta conjugação por nós considerada como a dinâmica pedagógica geracional própria de uma verdadeira

Pedagogia do Reconhecimento, pois permitirá, sem desvios, a transferência de um sentido e sentimento mais abrangentes.

Não obstante, para estar habilitado a ensinar como «ser» é, pelo menos, necessário ter sido. Quer isto dizer que, para ter a capacidade de comunicar núcleos profundos de expressões afetivas, artísticas, intelectuais, científicas, morais, políticas e espirituais de uma cultura, o pedagogo, digno mediador intergeracional, deve ter também a possibilidade de reviver as suas próprias experiências de Beleza, Verdade, Bondade e Mistério. Assim, no que respeita ao:

- **Ensino:** «A fim de efetivamente poder ajudar o “Outro”, eu preciso me esforçar para entender mais do que ele, mas, antes de tudo, certamente, preciso entender pelo menos o que ele entende. Se eu não noticiar nada disso, mesmo o meu maior entendimento não servirá de nenhuma ajuda para o “Outro” [geracional]. Todo o verdadeiro esforço para ajudar deve começar com a auto-humildade: aquele que ajuda deve primeiro tornar-se humilde em relação àquele que irá ajudar, e com isso dever entender que para ajudar não significa ser um soberano, mas ser um servo.»³¹⁰
- **Aprendizagem:** O “Outro” geracional, neste contexto, terá a difícil tarefa de escavar «dentro e para baixo», para que, dando espaço à sua resposta à vida, responda ao convite vocativo do verdadeiro pedagogo, de modo a que em si mesmo aconteça: a conversão psíquica, intelectual, moral e espiritual, a fim de que o “Outro” geracional seja capaz de se mover no exigente conjunto de contextos que enriqueceram a vida da geração mais velha, à qual, por norma, pertence o pedagogo;
- **Identificação:** O “Outro” geracional, ao responder ao trabalho genuíno do pedagogo, que evoca, reconstitui e revive experiências vocativas originárias no seu interior, poderá assim ter uma identificação interna com a sua matriz cultural. Essa identificação interna, com a matriz cultural do pedagogo,

³¹⁰ Cf. Kierkegaard, *The Point of View for My Work as an Author*, trad. e notas de Walter Lowrie, Nova Iorque, ed. Harper Torchbooks, 1962, p. 27.

permitirá ao “Outro” geracional, qual iniciação, a receção e vínculo ao espírito, corpo imaterial da cultura e sentido último do homem.

Na verdade, se ocorre apenas um «círculo feliz» de comunicação pedagógica cultural, é questionável se as experiências pedagógicas e sentidos nucleares da comunidade de sentido de Beleza, Verdade, Bondade e Mistério foram genuínas e totalmente apropriadas pela geração mais jovem no que respeita à:

- **Criação:** O sujeito geracional, que realiza a sua própria arte na cultura, a sua busca da verdade, as suas tradições morais e políticas, o seu alcançar, e é “desenhado” pelo mistério, vai integrar essas mesmas fontes pedagógicas, não apenas como um mero conteúdo dado, mas como orientações dinâmicas que engendraram esses mesmos conteúdos. Assim, a geração mais jovem poderá, com base na sua própria conquista ao nível da consciência científica, estética, moral e espiritual, contribuir para a atualização da matriz da antiga tradição;³¹¹
- **Acolhimento:** A geração mais velha, reconhecendo que a geração mais jovem modificou e se apropriou do dinamismo interno da matriz cultural, deverá ter abertura suficiente para aprender com as novas formas artísticas, *insights*, conquistas morais e experiências de transcendência que estão sendo desenvolvidas;³¹²
- **Assimilação:** É através do acolhimento de um uso “fresco” e enriquecedor dos novos recursos, até então ainda não realizados da cultura, que o pedagogo garante a assimilação pela comunidade destes desenvolvimentos, bem como promove, *concriando*, a continuidade dinâmica da capacidade da tradição em se criar e recriar.³¹³

Se, por um lado, podemos chamar ao primeiro círculo pedagógico de «círculo feliz», que revisita, revive, lembra, integra e comemora a tradição passada, a este último

³¹¹ Referência ao nosso estudo, «José Ortega y Gasset e Xavier Zubiri – Historicidade Geração e Possibilidade: um estudo comparativo», *art. cit.*, pp. 63-64.

³¹² Cf. *Ibidem*, *loc. cit.*

³¹³ Cf. *Ibidem*, *loc. cit.*

poderemos chamar de «círculo para o futuro», porque se instaura na capacidade projetiva da sua dinâmica de desenvolvimento. Na sua articulação, ambas as fases, conjuntamente, constituem o que podemos chamar de um «reviver pedagógico *concriativo*». Configura-se, deste modo, a pedagogia como um aspeto fundamental de transferência intergeracional de sentido, pelo qual, através da interação entre as diferentes gerações, diferentes tempos do “Nós” da cultura/comunidade, «Bem-comum» interpessoal, se mostra a capacidade de um aprofundamento compartilhado. Mas, para que tal aconteça, sem muito atrito, será necessário:

- em primeiro lugar, e em face das constatáveis diferenças entre as gerações, a dinâmica intergeracional poderá implicar todas as partes envolvidas a um «perder mais» e um «esvaziar mais», para poderem verdadeiramente alcançar uma experiência pedagógica compartilhada;
- em segundo lugar, em face de uma identidade pedagógica comum, fazerem-no em comunhão, participando na mesma matriz dinâmica de experiências culturais.

Propositadamente, as linhas que se seguem, grafadas originariamente e novamente pelo poeta americano Wallace Stevens, e inseridas no seu *Poema sobre a Tradição*, poder-nos-ão ajudar a clarificar este complexo *insight* de uma forma mais evocativa do que a complexa linguagem filosófica o poderá fazer. Podemos generalizar, como ele mesmo o fez, através da sua magnífica imagem de “ascensão ao humano” por via da partilha da própria substância humana entre diferentes gerações, para que a relação “pai-filho” possa referir-se a todas as nossas interdependências recíprocas, individual, pedagógica, social e histórica, referindo: “Tem uma forma clara, única, sólida\ A do filho que carrega em suas costas\ O pai que ele ama, e carrega-o desde\ As ruínas do passado, fora de nada à esquerda,\ Feito nobre pela honra que ele recebe,\ Como se estivesse numa nuvem de ouro.\ O filho restaura o pai.\ Ele esconde o seu antigo azul por baixo\ O seu próprio vermelho brilhante.\ Mas ele carrega-o por amor,\ A sua vida fez dupla com a vida do seu pai,\ Ascendendo o humano”.³¹⁴

³¹⁴ Cf. Wallace Stevens, *Opus Posthumous*, Nova Iorque, ed. Milton J. Bates, Vintage Books, 1990, pp. 114-116.

IV.3. ESTRUTURA ANTAGÓNICA À RELAÇÃO PEDAGÓGICA

Uma compreensão devidamente aprofundada da doença cancerígena pressupõe uma elevada noção dos processos de divisão-celular, diferenciação e a sua integração num tecido ou em órgãos saudáveis: as células cancerígenas dividem-se e crescem de um modo primitivo sem qualquer referência direta às necessidades vitais do organismo, invadindo, assim, o tecido considerado normal e, por vezes, espalhando-se para outras partes do corpo para formar tumores secundários ou metástases igualmente nocivas. Quer isto dizer que, no que se refere à *inimizade* e ao ódio, tais aspetos também podem ser estudados e analisados tendo em conta e em relação aos seus opostos.

Por conseguinte, uma compreensão sobre os aspetos «dominar», «ser dominado» e «alienar» pode também ela ser avaliada através de um *insight* negativo, isto é, em relação aos seus opostos: «dar», «receber» e «unir». Tal oposição permite-nos contornar as exigências da nossa intrínseca natureza, resultando naquilo a que podemos denominar de uma «estrutura pedagógica antagónica».

Neste sentido, o que o sujeito pedagógico se procura apropriar, de forma sádica, é da liberdade transcendente do “Outro”. Mas, esta liberdade permanece, por princípio, fora do seu alcance, pois quanto mais o sujeito pedagógico persistir em tratar o “Outro” como um mero instrumento, mais amplo será o escape de liberdade para o “Outro”. O sádico descobre o seu erro quando a “vítima” olha para ele, isto é, quando o sádico experimenta a profunda alienação e diluição do seu ser na liberdade do “Outro”.

Inúmeras razões poderiam concorrer para tentar justificar a necessidade que o ser humano tem de querer dominar o “Outro”. A consequente tentativa de captura da humanidade do “Outro” poder-nos-á dar algumas indicações sobre essas razões. No entanto, quaisquer que sejam as justificações, parece sempre muito mais fácil fazer sofrer o “Outro”, através do domínio, do que suportar a dor da perda, exigida no dar ao “Outro”.

Essa explosão do olhar do “Outro”, no mundo distorcido de um sujeito sádico, faz com que o significado e o objetivo do sadismo entre em colapso.³¹⁵ Alguma transcendência estará a ser negada, mas desta vez não é necessário projetar e capturar a liberdade, pelo contrário, existe a esperança de que esta liberdade possa ser ou ter vontade

³¹⁵ Cf. Jean P. Sartre, *Being and Nothingness*, trad. Hazel E. Barnes, Nova Iorque, ed. WSP 1992, p. 407.

própria de ser radicalmente livre. Quanto mais sentirmos o movimento de superação em direção a outros fins, mais a questão da transcendência é colocada em causa:

- **Dominar:** «durante um longo tempo olhou para eles com os olhos pacíficos, insondáveis e insuportáveis. O homem parecia elevar nos ares as suas memórias para sempre e sempre. Eles não estão a perdê-lo, em quaisquer que sejam os vales pacíficos, situados ao lado de quaisquer fluxos plácidos e tranquilizadores da velhice, nos rostos de espelhamento do que quer que as crianças irão contemplar, catástrofes antigas e esperanças mais recentes.»³¹⁶

Do mesmo modo que se pode convocar uma reflexão para perceber que a predisposição para receber é tão exigente quanto a predisposição para dar, podemos igualmente perceber que nem sempre «ser dominado» significa «ser vitimizado». Estranha é a cumplicidade que se encontra patente no desamor ou no ódio do dominador, no qual o “Eu” ou o “Nós” aceita ou aceitamos ou optamos por sermos dominados. A razão pela qual tal aspeto se torna recalcitrante é quando verificamos que, num contexto equivalente negativo, ao esvaziar-se a «si mesmo», a fim de receber o “Outro”, existe uma cedência ao culpado, ou um ato covarde e temerário face ao “Outro”. Talvez até seja apenas uma “penhora” ontológica de curto prazo, que procura comprar um pouco de segurança afetiva, mas que nos auto-exonera do crescimento espiritual que pode advir da resistência à dominação:

- **Ser dominado:** «O Masoquismo, tal como o sadismo, é uma assunção de culpa. Sou culpado devido ao próprio facto de eu ser um objeto, sou para mim culpado desde que consinta a minha alienação absoluta. Eu sou culpado em relação ao outro, pois entrego-lhe a possibilidade de eu ser culpado, isto é, a falta radical da minha liberdade como tal. O masoquismo é em si mesmo um fracasso, pois através da sua transcendência o masoquista dispõe de si mesmo como um ser para ser transcendido. Quanto mais ele tenta provar a sua objetividade, mais vai ser submerso pela consciência da sua subjetividade - daí a sua angústia. O

³¹⁶ Referência a William Faulkner nas páginas finais de *Light in August*, Nova Iorque, ed. Chelsea House Publishers, 1988.

masoquismo é um esforço perpétuo para aniquilar a subjetividade do sujeito, fazendo com que ele seja assimilado pelo Outro.»³¹⁷

Por outro lado, a alienação pode também ser retratada como um processo de evasão em relação a qualquer relacionamento genuíno. Neste sentido, estamos perante uma infecundidade do “Eu” quando este se evade de um relacionamento. Mesmo que esta evasão muitas vezes seja mascarada por um conluio entre os sujeitos, estaremos sempre perante uma “pseudo-relação”. No entanto, esta “pseudo-relação” não é tão moralmente e espiritualmente exigente como o é uma verdadeira ligação entre pessoas ou comunidades:

- **Alienar:** «Maria veio buscar-me à noite e perguntou-me se eu me casava com ela. Respondi que tanto me fazia, mas que se ela de facto queria casar, estava bem. Quis então saber se eu a amava. Respondi, como aliás já respondera uma vez, que isso nada queria dizer, mas que talvez a não amasse. «Nesse caso, porquê casar comigo?», disse ela. Respondi que isso não tinha importância e que, se ela quisesse, nos podíamos casar. Era ela, aliás, quem o perguntava, e eu contentava-me em dizer que sim. Maria observou, então, que o casamento era uma coisa muito séria. Respondi: «Não». Maria calou-se durante uns instantes e olhou-me em silêncio. Depois, falou. Queria simplesmente saber se, vinda de outra mulher, com a qual estivesse relacionado do mesmo modo, eu teria aceitado uma proposta semelhante. Respondi: «Possivelmente». Perguntou então de si para si, se gostaria de mim, mas, sobre esse ponto, como poderia eu saber alguma coisa?»³¹⁸

Porque encaramos o “Outro” como totalmente diferente? Ao invés de aceitarmos a diferença do “Outro”, podemos ir muito para além disso. Essa diferença pode ser exagerada, por cada um de nós ou pela comunidade de pertença, tornando-se numa diferença absoluta, ao ponto de esses “Outros” serem tratados como «menos humanos» ou até como «não-humanos».

Não teremos nada em comum com os “Outros? Não se podem cometer sacrilégios contra um simples pedaço de matéria bruta, mas contra seres *sentientes*. O homem que

³¹⁷ Cf. Jean P. Sartre, *Being and Nothingness, op. cit.*, pp. 377 e segs.

³¹⁸ Cf. Albert Camus, *O Estrangeiro*, tradução de António Quadros e introdução de Jean-Paul Sartre, Lisboa, ed. Livros do Brasil, 2006, p. 58.

comete um sacrilégio, não só faz uma paródia do que os outros consideram sagrado, como entra numa relação especial com os objetos sagrados que ridiculariza.

Quando falamos de «dominar», «ser dominado» e de «alienação», falamos de algo que só pode ocorrer entre um “Eu” e um “Tu”, um “Nós” e um “Eles”, pois encontram-se intrinsecamente radicados em atividades interpessoais e *copessoais*. O magnífico diagnóstico que Sartre fez do sadismo trouxe à tona a futilidade da vontade de poder, uma vez que o seu sucesso depende sempre da destruição da personalidade do “Outro”, personalidade, esta, que se encontra sob o controlo do sádico. Do mesmo modo, o masoquista deseja a destruição da sua personalidade pelo “Outro”, mas esse profundo desejo de abdicar da sua humanidade é, ainda assim, «expressão-própria» da sua liberdade, o que reafirma, paradoxalmente, um excesso de responsabilidade na resposta ao seu desvio. O repúdio a qualquer tipo de relacionamento responsável, secundado por um sucumbir ao desejo de manter ligações, gozando da sua privilegiada e aparente posição de domínio, brilhantemente descrito em o *Estrangeiro*, até à dependência quase obsessiva sob os “Outros”, apesar da pretensão de total indiferença, manifesta em *A Queda*, possibilita-nos, em Camus, ter acesso a uma literatura bastante esclarecida que nos permite analisar todas estas dimensões, fundamentais para a uma Pedagogia Social do Inter-humano.

Ao capturarmos estas dimensões relacionais pretendemos perceber como estas podem ser afetadas à dimensão pedagógica do acontecer humano, e que resultados daí podem advir. Este dinamismo do «mal interpessoal», que afeta e infeta a dimensão pedagógica, poderá ser melhor entendido se analisarmos o modo como uma geração mais velha comunica, dentro de uma comunidade, à geração mais nova, a perda de um «Bem coletivo substancial» (comum). A destruição de uma tradição cultural, ou dos seus aspetos múltiplos, dentro de uma comunidade poderá ser encarada como um círculo vicioso, iniciado pela irresponsabilidade (falta de visão pedagógica intergeracional) da geração mais velha, o que, pela sua transversalidade, enquanto «Bem-comum», condicionará o «trânsito» da geração mais jovem, “obrigando-a” a entrar também nesse *looping* vicioso. Cada círculo vicioso intergeracional é sempre, de algum modo, uma forma ou de dominação, ou de ser dominado ou de alienação, através dos quais o «Bem-comum» é subvertido, não realizado ou expropriado.

Uma vez feita referência a «círculos pedagógicos felizes» de continuidade, promoção e desenvolvimento cultural, a que afetamos a expressão «reviver *concriativo*»,

poderemos agora verificar um outro círculo, que denominaremos, simplesmente, e com toda a gravidade que daí se possa inferir, de «esquecer o passado», que articularemos com um segundo que denominaremos de «destruir o futuro». Referimo-nos a «círculos pedagógicos» que instauram crises de sentido na civilização humana. Todo o processo, então, pode ser entendido como uma estrutura antagónica aprofundada de amnésia destrutiva que concorre para:

- **Estagnação Pedagógica Geracional:** existe quando a geração anterior perdeu o contacto com experiências originárias que foram constituintes do «Bem-comum»: artístico, científico, moral ou espiritual da sua cultura;
- **Sujeito Pedagógico Geracionalmente Estagnado:** por nunca ter sido exposta a essas experiências originárias da beleza, da verdade, do amor e do mistério, a geração mais jovem aceita, sem escolha possível, a ação reducionista das «pseudo-ciências» e dos utilitaristas «pseudo-éticos», que dominam o seu atual horizonte cultural;
- **Escandalização Pedagógica Geracional:** em consequência, estes jovens constituintes da comunidade de pertença são efetivamente escandalizados e bloqueados no acesso àquilo que constituiu o «Bem-comum» da sua cultura comunitária;
- **Vandalização Pedagógica Geracional:** que resulta do vazio a que a geração mais jovem ficará sujeita na sua própria humanidade, na sua relação com a superestrutura espiritual da cultura destruída. Os jovens constituintes caem, assim, e de uma forma assertivamente apaixonada, frequentemente no desejo do poder, aspeto que originará revoltas contra, no seu entender, a geração «anti-comunitária» que os «desnutriu», através da destruição de quaisquer que fossem os vestígios sobreviventes de valores autênticos. Estes milhões de jovens que trouxemos ao mundo e que criámos, o que será deles? Para onde foram os esforços iluminados e as visões inspiradoras que os grandes pensadores da humanidade nos aportaram? Que «Bem» podemos nós esperar das futuras

gerações? Talvez um dia nos cobrem, não apenas pelo que fizemos mal, mas também por aquilo que deixámos morrer, por nada ou pouco termos feito;

- **Ressentimento Pedagógico Geracional:** muitos de nós já fomos surpreendidos, e ficámos ressentidos, quando constatámos que os nossos filhos entraram alegre e facilmente em conformidade com algumas normas deformadas da geração mais velha. Não é caso raro que os pais fiquem chocados quando as suas crianças colocam em prática as implicações resultantes da sua própria ganância, do apego à segurança material, diminuição do sentimento de vergonha e frieza espiritual. A geração mais jovem, hodiernamente, até já foi privada, pelo nosso mau exemplo pedagógico, de um sentimento de respeito para com os seus anciãos, não lhes reconhecendo o imenso valor que representam, uma vez que são eles os portadores da possibilidade mais efetiva de revisitação ao espírito da genuína comunidade;
- **Impasse Pedagógico Geracional:** Será, como resultado deste círculo vicioso, que as gerações mais velhas e mais jovens, entre si, ficarão situadas num impasse? Acreditamos que sim, pois a geração mais velha tem vindo a transmitir apenas a «casca» superficial de um verdadeiro «Bem-comum», e a geração mais jovem rejeitou essa «casca».

Poderá uma comunidade ir mais além desta «amnésia destrutiva»? A precariedade da revolta contra a genuína substância do «Bem-comum» foi excelentemente capturada por Martin Buber na observação com a qual terminamos este ponto: “o mal não pode ser feito com toda a alma”.³¹⁹

³¹⁹ Cf. Martin Buber, *Good and Evil: Two Interpretations*, trad. R. G. Smith, Nova Jersey, ed. Prentice Hall, 1997, p. 130.

IV.4. ESTRUTURA PROTAGONISTA PARA A RELAÇÃO PEDAGÓGICA

Ao que neste ponto aludiremos como «estrutura protagonista da relação pedagógica», é o lugar onde uma estrutura agonística da relação pedagógica cresce de modo a ultrapassar as estruturas antagonistas. Neste sentido e para enquadrar o tema, podemos assertar que, no sentido de uma relação constante e inteligível, conseguimos distinguir três tipologias de leis:

- as leis tidas como necessárias e universais, ou seja, as de matemática e lógica, que são deduzidas a partir de premissas e vigoram em todos os casos;
- as leis que não são necessárias, mas são universais, como as das ciências naturais que, não sendo deduzidas, são descobertas na sua constância e vigor, e que se mantêm em todos os casos;
- e as leis que não são necessárias, nem universais, mas que se mantêm em todos os casos em que as sociedades humanas e os seres humanos as impõem de forma livre sobre si mesmos. Tais, seriam as relações constantes e significativas que destacamos como estruturas agonistas e protagonistas profundas, sendo, neste caso, as estruturas antagonistas uma espécie de «anti-lei», ou uma relação constante, mas desprovida de sentido entre pessoas e comunidades.

Partindo de uma implicação, deduzida a partir de premissas, nem todas as leis são necessárias, nem universais, na medida em que nem sempre ocorrem nos chamados «assuntos humanos». No entanto, e como já observámos, o problema de uma estrutura pedagógica antagonista deriva precisamente na proporção em que condiciona, obstaculiza ou fracassa a entrada num verdadeiro relacionamento interpessoal ou comunitário. Por uma questão de facto, ao longo do tempo, uma tal falha culpável pode ser superada pela outra pessoa ou comunidade, podendo ir além da ferida causada pelo antagonista, e também na aceitação da nova situação pelo antagonista. Essa nova e significativa

«relação», ou «lei», conhecida na tragédia grega como “pathei mathos”, isto é, e passe a reiteração, “a realização da sabedoria através do sofrimento” é, precisamente, o que aqui queremos designar como estrutura protagonista. Não é nem uma oposição maniqueísta, que é para sempre irreconciliável, nem uma síntese hegeliana ou marxista, que abole os parceiros opostos, é, outrossim, a visão de uma transformação factual do mal em «Bem», uma nova síntese superior, substantiva, e que resulta de uma aceitação do sofrimento compartilhado por ambos os «ex-parceiros» opostos.

Ao entendermos o “Outro” sempre e apenas como diferente, entraremos numa outra dimensão do relacionamento pedagógico, que faz do outro ainda mais “Outro”, mais diferente e que pode levar-nos a encará-lo como fonte de injustiça. Um “Eu” ferido pelo “Tu” pode configurar o “Outro” como um malfeitor que desintegra ou neutraliza a unidade ontológica e ordinária do “Eu”. Antes de poderem avançar para o perdão, em caso de culpa assumida, é necessário que ambos tenham uma experiência reflexiva dos seus próprios limites: aceitando o perdão e aceitando ser perdoado, pois nem sempre o culpado se acha no merecimento do perdão, pela constatação da sua manifesta inabilidade na relação.

Variegadamente, pessoas ou comunidades divididas pela injustiça estão tão longe umas das outras que se torna necessária a intervenção externa de um «agente pedagógico pacificador», disposto a absorver o “veneno” destilado por ambas as partes. Também variegadamente, o que a pessoa, ou a comunidade que perdoa, reconhece, é que o que existe de comum entre eles é somente a mesma capacidade para fazer o mal ou inabilidade para fazer o bem. Só uma pessoa que esteja muito consciente das suas próprias limitações é que pode reconhecer, no seu “Eu” essencial, algo certamente mais profundo do que a incapacidade de ser o seu verdadeiro “Eu”. Isto permitirá que o “Outro” possa reconhecer essa humilde abertura, retomar a relação e ir ao encontro desse “Eu”. Nesta aceção, o “Outro” elevar-se-á também pelo renovar da crença no humano, convencendo-se de que ambos partilham dessa dimensão mais profunda. Neste sentido, é essa crença inabalável no humano que, em última análise, também justifica uma Pedagogia do Reconhecimento.

O que as pessoas experienciam no processo de reconciliação é o modo como cada um dos envolvidos percebe que a falha muitas vezes resulta da inabilidade de ambos em officiar em conjunto, com vista à partilha de um valor mais profundo do que qualquer outro anteriormente experienciado. O mesmo se pode articular às comunidades, pois as

tentativas para chegar a um entendimento sobre o «Bem-comum», que vá além dos limites das fronteiras, se é que devam existir, da nossa própria cultura, muitas vezes envolvem sofrimento - tais são os casos de figuras representativamente trágicas e de verdadeiros pedagogos da humanidade, como Sócrates, Cristo, Gandhi, entre outros. Estamos perante uma dimensão de total auto-sacrifício e descentramento cultural, que importa aqui sublinhar, com enfoque no respeito pelos outros, pelas culturas dos outros, que podem também ser encaradas como nossas, através da nossa própria cultura pedagógica humana.

Mas, desse esforço resulta também a possibilidade de podermos começar a experimentar um paradoxo protagonista no cerne da humanidade universal. Vivemos na humanidade de forma constitutiva é um desafio não só pessoal como comunitário e humanista. Devemos todos fazer esse êxodo e ir além de nós mesmos, da nossa comunidade, da nossa sociedade na história, para realizarmos o «Bem-comum» de e para toda uma e uma humanidade.

IV.5. E PORQUÊ BERNARD LONERGAN?

MÉTODO PARA UMA PEDAGOGIA COMUNITÁRIA

Ao termos investigado estas relações em Lonergan (principalmente em *Método em Teologia*) e Buber (em *Sobre a Comunidade*), durante da nossa estadia investigativa na University College Dublin, sob a já referida orientação de Purcell e McNerney, verificámos que a abordagem Lonerganiana, ao trabalhar através dos níveis da experiência, compreensão, julgamento e decisão, na sua receção teórica e aplicada às respetivas fases, poderia ser de extrema utilidade na verificação do modo como as várias disciplinas convocadas por uma Pedagogia do Reconhecimento (Psicologia, Sociologia, Política, Economia Social, Antropologia e Filosofia, entre outras) poderiam ser vistas como um complemento entre si. No seu labor investigativo, Purcell explorou quatro abordagens para as relações humanas mutuárias patentes no método lonerganiano, já delineadas na sua obra *Insight*: estrutural, de desenvolvimento, a dialética, no sentido de lidar com os opostos, declinados dos dois primeiros métodos, e o pedagógico terapêutico, no sentido de ultrapassar as falhas exploradas nas relações humanas, também declinadas do método dialético. Esses quatro métodos desenvolvem-se de acordo com os quatro

níveis da consciência patentes na filosofia de Bernard Lonergan: cuidado (afetivo / perceptivo: o estar atento às coisas e aos outros), compreensão, julgamento e tomada de decisão, anteriormente elencados como tendências para a Beleza, Verdade (incluindo tanto a compreensão como o julgamento), e o Mistério, a um nível mais espiritual.

As três fases do significado, recetivo, aplicativo e auto-constitutivo, podem ser articuladas com qualquer relacionamento humano pedagógico, e em quatro tipos de orientações: para a Beleza, para a Verdade, Bondade e Mistério, que se processam em duas fases distintas, abertura/receção dos e aos outros e em como dar aos outros. Estabelecida na terceira fase, a pessoa, com e através dessas interações com os outros, torna-se quem ele ou ela é realmente como pessoa. Mas como é que estas dinâmicas se podem articular entre si, isto é, até que ponto a dimensão da consciência ética em Lonergan se poderia articular com a proposta para uma Pedagogia do Reconhecimento, inserida numa comunidade *concriadora* e sustentada na prática vocativa, já atrás adscrita a Martin Buber? - Questão levantada durante a nossa odisseia investigativa em Dublin, a que Purcell respondeu nos seguintes termos:

«Como isso se pode conectar com a vossa tese? Bem, acho que Lonergan poderia ajudar a articular os vários níveis em qualquer interação pedagógica, emocional/imaginativa, cognitiva, volitiva e espiritual, algo que também se encontra desenhado em Martin Buber, para articular com o fator auto-constitutivo subjacente às mesmas.

A auto-constituição de cada ser é intrinsecamente interpessoal, e uma vez que toda a pedagogia ocorre dentro dos relacionamentos, como também refere Buber, poderemos situar a vossa proposta como uma Pedagogia não só para a comunidade como para a Humanidade em geral.

Se partirmos do núcleo comunitário buberiano (*concriativo* e vocativo como muito bem intuíram), que, juntamente com o método de Lonergan sobre a aprendizagem em comunidade no capítulo VI do *Insigth*, e ainda com a sujeição da dialética ao reconhecimento do outro, demonstram que a interação da comunidade pode passar de termos individuais para grupais, sublinhados no capítulo VII da mesma obra, ficamos com a certeza sobre a necessidade de abrir para a pedagogia um contexto mais amplo de compreensão sobre a pessoa humana, talvez seja necessária uma inteligência emocional

pedagógica, como, pelo que percebi, a vossa proposta também refere.»³²⁰

Foi em face deste *Insight pedagógico* e em resposta ao repto lançado pelo professor Purcell, e também por interesse pristino, que investigámos e verificámos precisamente como o modelo lonergiano da consciência se poderia adaptar às dinâmicas pedagógicas comunitárias. Como tal, grande parte deste ponto dissertativo resulta dessa investigação, sendo que o seu aspeto fulcral está radicado no facto de nos permitir unir essas “duas pontas” - Lonergan e Buber - que, não obstante as evidentes relações, ainda se encontravam um pouco desamarradas.

Nesse seguimento, iremos, numa primeira fase, articular a teoria cognitiva de Lonergan com o modelo usado por Jean Piaget na investigação sobre a psicologia infantil; e, numa segunda fase, iremos traçar paralelos entre as noções de «competências» e «operações vividas» nos grupos e nas comunidades como um todo.

O que despertou vivamente o interesse de Lonergan em Piaget foi a interpretação das operações subjacentes ao pensar da criança sustentadas na observação e experiência. Derivados dessas operações cognitivas, Piaget apresenta-nos dois importantes estágios promotores do equilíbrio cognitivo e desenvolvimento organizacional na criança, da infância para a adolescência: assimilação e acomodação (adaptação).³²¹ Lonergan analisa estes dois estágios de desenvolvimento da seguinte forma:

«Jean Piaget analisou a aquisição de uma determinada capacidade em elementos. Cada elemento novo consiste numa adaptação a um novo objeto ou situação. Em cada adaptação duas partes se distinguem: assimilação e acomodação [adaptação]. A assimilação coloca em funcionamento as operações espontâneas ou as previamente aprendidas e empregadas com sucesso em objetos ou em situações que são, de alguma maneira, similares. Existindo um ajustamento por meio de um processo de tentativa e erro que gradualmente modifica e complementa as operações anteriormente aprendidas.»³²²

³²⁰ Cf. Brendan Purcell, RFTO, aquando da nossa investigação em Dublin em finais de 2014.

³²¹ Cf. Jean Piaget, *Play, Dreams and imitation in Childhood*, trad. C. Gattegno e F. M. Hodgson, Londres, ed. W. W. Norton & Company, 1962, p. 87.

³²² Cf. LMT, *op. cit.*, p. 27.

O reconhecimento de padrões estruturais no crescimento e desenvolvimento das crianças, através da assimilação e acomodação, define a próxima fase de crescimento no modelo cognitivo de desenvolvimento do pensamento “pré-operacional” e “concreto operacional” de Piaget. Este epistemólogo suíço explorou o modo como as fases de menor desenvolvimento operacional foram concluídas e preservadas no processo final do adulto, consubstanciadas num estágio cognitivo conhecido como “operação formal”.

Tais “padrões operacionais”, em Piaget, são representativos e originadores de uma noção que podemos encontrar em Lonergan quando este estabelece a sua noção de “método”. Lonergan assume que a “noção preliminar do método, como padrão normativo das operações recorrentes e relacionadas, produz resultados cumulativos e progressivos”.³²³ Poderemos também verificar este processo na forma como Lonergan faz a mudança da “Psicologia Educacional” de Piaget para a sua “Psicologia Social”, na qual ele complementa o “modelo operacional” com a vida humana comunitária. É através do seu estudo sobre a consciência humana que Lonergan constrói a ponte entre a estrutura dinâmica do conhecimento objetivo e uma superestrutura dinâmica ainda maior, que é a vida humana ela mesma; e, como já anteriormente verificámos, se encontra resumida nos quatro níveis da estrutura cognitiva lonerganiana: estar atento, ser inteligente, ser razoável e ser responsável, e que em seguida reforçamos:

- a um **nível empírico**: no qual percebemos, imaginamos, sentimos, falamos e nos movemos;
- a um **nível intelectual**: no qual indagamos, chegamos ao entendimento das coisas, expressamos o que entendemos, e onde se exercitam os pressupostos e as implicações da nossa expressão;
- a um **nível racional**: em que refletimos e organizamos os dados, julgamos a verdade ou a falsidade, a segurança ou a probabilidade de uma declaração;
- e a um **nível responsável** ou axiológico: em que estamos preocupados connosco, com as nossas próprias operações, os nossos objetivos, e assim deliberamos sobre as possíveis consequências resultantes do decurso das

³²³ Cf. *Ibidem*, p. 5.

nossas ações, avaliamos, deliberamos [de novo] e tomamos as nossas decisões”.³²⁴

Não estaríamos muito longe da verdade se afirmássemos que “vida humana” seria o termo preferido de Lonergan para se referir ao enfoque fundamental do nível responsável da sua estrutura da consciência. Socorrido do modelo cognitivo de Piaget, Lonergan inaugura o primeiro capítulo do *Método em Teologia* introduzindo precisamente estes níveis funcionais como objetivo do conhecimento, e no qual, posteriormente, se destaca a objetividade como fruto da autêntica subjetividade da vida humana, ponto interativo entre Bernard Lonergan e Martin Buber.³²⁵ Percebe-se agora a razão pela qual decidimos sustentar a nossa meditação em torno destes dois autores: se, por um lado, tínhamos escolhido Martin Buber, porque também subscrevemos que a “vida é uma resposta vocativa a um apelo”, por outro, escolhemos Lonergan, porque nos apresenta o método que entendemos mais adequado para poder responder na vida ao apelo que esta nos faz. Mas que método?

Saindo apressado dos banhos públicos de Siracusa, Arquimedes corre exultante pelas ruas, comemorando a sua “nova visão” com o alegre choro da vitória: “Eureka”! Arquimedes, após incessante trabalho para conseguir elaborar um método que lhe permitisse medir adequadamente os metais mais básicos que formavam a coroa de ouro do rei Hiero, aporta-lhe ao seu pensamento uma solução poderosamente engenhosa: “pesar a coroa na água!”.³²⁶ A fama secular da descoberta de Arquimedes, recontada por Lonergan na obra *Insight*, não é, de acordo com o mesmo, simplesmente uma prova espontânea em si, outrossim uma visão pioneira. *Insight* é uma experiência humana inconsciente, *mas a persistência na procura de soluções é a chave na procura de respostas*. E, de repente, aquilo que nos parece intrigante e enganoso torna-se, então, demonstrável e transmissível. É como desembulhar um presente de aniversário, isto é, desvela-se o significado adequado ao que foi inicialmente intuído: a verdade.

Ao aportar a esta dimensão de «auto-consciência», Lonergan aproveita as operações da mente em toda a sua amplitude, hábitos «naturais» já encontrados na teoria aristotélica e tidos como formas espontâneas e consistentes do agir humano. Quer isto dizer que do mesmo modo que os hábitos naturais são espontâneos, também os *insights* o

³²⁴ Cf. LMT, *op. cit.*, p. 9 [pág. 21 da edição portuguesa].

³²⁵ Cf. *Ibidem*, p. 5.

³²⁶ Episódio retratado por Bernard Lonergan em LIS, *op. cit.*, p. 27.

são, nas suas diversas abrangências e operações. É evidente que a criança nasce, cresce, amadurece e gera a sua própria espécie, mas, da mesma maneira que uma criança cresce até à idade adulta, cresce também a sua «auto-compreensão», quando esta, na sua vida cognitiva, descobre o conteúdo das sensações e da imaginação, processo apelidado por Lonergan de “regularidade do funcionamento dos sistemas”.³²⁷ Uma vez que o homem está dotado de “poderes vitais”, sensíveis e intelectuais, as faculdades da liberdade e da responsabilidade estão sujeitas às leis impostas pelo ambiente. Tais “poderes intelectuais” encontram-se, em primeiro lugar, nos hábitos e costumes (transmitidos intergeracionalmente) e, posteriormente, nos relacionamentos interpessoais existentes na comunidade.

Parece-nos evidente que este modelo lonerganiano da consciência funciona a partir do desejo inconsciente de uma introspeção sobre a nossa existência em particular e sobre a existência em geral, cujo momento alto de expressão se afirma na experiência estética e espiritual. Nos estágios mais rudimentares deste discurso «auto despertativo», a unidade pessoal torna-se num fator-chave para a investigação.

Todavia, a questão não radica apenas na *invidência* (ver dentro, *insight*), mas num conjunto dinâmico de operações que promovem uma dimensão interior de «auto-descoberta» da própria existência pessoal. Nas aceções de Lonergan e Piaget, esta motricidade passa, num primeiro momento, pelo nível inconsciente da sensibilidade, partindo depois para a exploração da experiência profunda da nossa própria mente.

Mas estarão ambos, Piaget e Lonergan, seguindo o mesmo diapasão no que se refere à noção da “apropriação pela experiência” nos níveis conscientes e inconscientes da consciência humana?³²⁸

Se, por um lado, Piaget, no seu modelo cognitivo não se ausenta da geografia da psicologia infantil, limitando-se àquilo que ele apelida de “operação formal”, que atinge o seu auge na maturada consciência empírica da idade adulta, por outro, Lonergan, investe para além dos *insights* gerais na experiência auto-consciente da atividade cognitiva, alcançando a profunda intersubjetividade da vida humana.³²⁹

³²⁷ Cf. LIS, *op. cit.*, pp. 234-236.

³²⁸ Piaget atinge essa conclusão através do uso do seu método experimental em crianças com idade entre os 6 e os 10 anos, que se encontram ainda interna e externamente confusas relativamente aos objetos reais, o que está em contraste com a «auto-sensibilização» do processo da atividade cognitiva humana de Bernard Lonergan: a perceção sensorial relativa à existência do “ser”. Cf. Jean Piaget, *The Child's Conception of the World*, trad. Joan and Andrew Tomlinson, Nova Jersey, Adams & CO., 1969, pp. 86-87.

³²⁹ A intersubjetividade é o termo de Lonergan para o relacionamento social entre as pessoas que têm origens comuns. Em primeiro lugar, ele argumenta que os relacionamentos começam nos círculos

No *Método em Teologia*, Lonergan explica que a relevância da análise de Piaget deve ir muito para além do campo da psicologia educacional, pois isso possibilita distinguir as diversas fases do desenvolvimento cultural e caracterização do homem, podendo atingir o seu clímax na “experiência estética” e na “oração contemplativa”.³³⁰

No nosso entendimento, e afeta a uma psicologia do adulto em Piaget, esta “operação formal” estaria situada e seria equivalente a um imediatismo, isto é, os padrões da experiência, e tomando aqui como exemplo os mitos, sonhos, memórias, imitações e jogos, seriam expressões ativas do mundo imediato, consubstanciadas nas obras de arte que o encarnam. Não obstante, em Lonergan, a apreensão estética no sentimento e forma amplificam a imaginação subjetiva até aos juízos de valor que, por sua vez, possibilitam uma maior compreensão e facilitam o objetivo do *puro e irrestrito desejo de conhecer o mundo real*. Conhecer é concretizar dentro o que existe «lá fora», no mundo real. Este mundo real é sempre mediado pelo desenvolvimento cultural e por uma subjetividade e intersubjetividade espontâneas: relação vocativa, interapelo.

Este «auto-despertar» convoca uma atitude descritiva que, por sua vez, convoca o domínio do sentido e da teoria comum e eleva aos “reinos” da exterioridade e interioridade, chegando à transcendência.

É preciso estar atento, enquanto consciência empírica, pois a consciência empírica também é auto-consciência do sujeito; é a experiência de cada um em relação às atividades a que cada um vocativamente atende e responde aos objetos dados que nos rodeiam. Para Lonergan, um objeto só está presente quando, primeiramente, temos consciência de nós mesmos:³³¹

«O objeto está presente como algo que está contemplado, atendido, pretendido. Mas a presença do sujeito reside no que olha, atende e pretende realmente. Por esta razão, o assunto pode ser consciente, como assistente, e ainda dar toda a sua atenção para o objeto, atendendo a.»³³²

familiares ao nível primitivo: mãe, filho e pai. Uma vez que a população aumenta, um grupo de indivíduos torna-se um agrupamento de parentes nómadas. Cf. LIS, *op. cit.*, p. 237. Vide também Bernard Lonergan em LMT, *op. cit.*, p. 9.

³³⁰ Cf. *Ibidem*, pp. 29-30.

³³¹ Cf. Bernard Lonergan, «Cognitional Structure» em *Collection: Papers by Bernard Lonergan*, ed. F. E. Crowe, Nova Iorque, ed. Herder and Herder, 1967, p. 226. Ver também, a este respeito, David Tracy, *The Achievement of Bernard Lonergan*, Nova Iorque, ed. Herder and Herder, 1970, pp. 13-14.

³³² Cf. LMT, *op. cit.*, p. 8.

Não sugere, Lonergan, uma introspeção do ego à maneira de uma análise psicológica, pois a nossa auto-consciência não é desenvolvida de forma isolada. O sujeito e a presença do objeto são experiências concomitantes de afirmação da mesma consciência.³³³ Por outro lado, a consciência não é desenvolvida ou intensificada de qualquer maneira especial por nos assistir a nós mesmos, embora possa ser consideravelmente desenvolvida pelo facto de dar mais “assistência” a alguns objetos do que a nós mesmos.

Ao nível empírico, e talvez seja o que importa aqui salientar, não é apenas a investigação do objeto que está em questão, mas é através da atenção do sujeito que a sua experiência é amplificada: torna-se atento à audição, ao olhar, ao sabor e ao toque. Ainda estabelecendo paralelos, percebe-se que Lonergan vai ainda mais longe que Piaget no que diz respeito à visão, à audição, ao sabor e ao toque, como experiências sensoriais. Lonergan identifica uma certa “habilidade” avançada que reflete não só o que distingue o “algo” em questão, mas também abre uma nova e mais profunda relação entre o sujeito e o objeto.

Nos latentes, compilou o pensador suíço, a sensibilidade está limitada ao papel dos órgãos dos sentidos, ao ver e ouvir, paladar e olfato, imagem e sentimento, que são correspondentes formais de uma estrutura neuronal.³³⁴ Quer isto dizer que, para Piaget, a sensação supõe a existência de órgãos sensoriais, mas, por outro lado, em Lonergan, inquirir, compreender, julgar e decidir são manifestações mais elevadas de outras sensações, inseridas numa estrutura de conteúdos psíquicos.³³⁵ Neste sentido operam em correspondência ao conteúdo da sensação e imaginação, representando um outro grau de liberdade para a pessoa.³³⁶ Este grau de liberdade pode ser encontrado nas operações *padronais* que aumentam as capacidades do sujeito em distinguir diferentes aspetos contidos no objeto de investigação. Assim, a recetividade aos “valores” de deteção envolve igualmente a participação do objeto de investigação e do sujeito que investiga: agora já é provável que as imagens possam ser comunicadas, porque se assemelham, e pode-se assumir o sentido de “algo”.³³⁷

³³³ Cf. Bernard Lonergan, «Cognitional Structure», *art. cit. e op. cit.*, p. 226.

³³⁴ Cf. Jean Piaget, *Play, Dreams and imitation in Childhood*, trad. C. Gattegno e F. M. Hodgson, Londres, ed. W. W. Norton & Company, 1962, pp. 10-14.

³³⁵ Cf. Jean Piaget, *The Origins of Intelligence in Children*, trad. de Margaret Cook, Nova Iorque, ed. The Norton Library, 1963, pp. 357-65.

³³⁶ Cf. LIS, *op. cit.*, p. 291.

³³⁷ Cf. LMT, *op. cit.*, p. 70.

Ao estarmos atentos ao aspeto do questionamento, aumentamos exponencialmente a reflexão subjetiva, que deixa de estar situada apenas na visão e audição, mas que agora é amplificada também ao olhar e ao escutar, ponto lonergiano de viragem que pode ser identificado na primeira parte do *Insight*. A imaginação subjetiva não só amplifica os juízos de valor sobre o “algo que existe lá”, mas também ajuda a reter pistas para fazer perguntas pertinentes à nossa intencionalidade subjetiva. O questionamento, em Lonergan, passa do clássico e pressuposto “o que é isso?”, para o paradoxo objetivo “quem sou eu, que pergunto, em relação ao que isso é?”.

Assim, a consciência intelectual passa a ter uma visão dinâmica do mundo, quando Lonergan introduz na objetividade dos dados o objetivo desse “conhecer” face à vida humana subjetiva. No reino do imediatismo e do senso comum, ser inteligente refere-se a uma visão descritiva e pessoal do mundo. Em Lonergan, ser inteligente amplia o horizonte do assunto, unificando tudo o que possa ser preservado a partir do domínio do sentido e do imediatismo comum.

O homem, então, move-se do mundo do imediato da criança para um mundo mediado pelo significado. No entanto, o significado desta mediação não é puramente cognitivo, pois mistura-se insensivelmente com o constitutivo. O Homem constitui não apenas as suas instituições sociais e o seu significado cultural, mas também a história e a forma do mundo, da sua origem e do seu destino.³³⁸

As imagens, imitações e jogos, que estão na génese da linguagem, abrem um inquérito de busca às diversas relações constantes, o que leva o assunto para a descoberta do próximo nível de operações no domínio da teoria. Existe, a este nível, a probabilidade de ser estabelecido um esquema particular de recorrência, sendo a sua emergência o “salto” em que a probabilidade parte de um nível mais básico, produto de uma série de frações, para uma soma muito maior das referidas frações, uma vez que o esquema começou.³³⁹ Não obstante, existem esquemas de probabilidade na habilidade da criança em formular soluções para as necessidades da sua sobrevivência, como Piaget bem explorou nas suas observações. A mente, então, procede do fenomenalismo puro, cujas apresentações permanecem a meio caminho entre o corpo e o ambiente externo, o que podemos entender como uma experimentação ativa que só penetra dentro das coisas. Mas,

³³⁸ Cf. *Ibidem*, p. 89.

³³⁹ A evolução das comunidades humanas pode ser um resumo da noção lonergiana de probabilidades emergentes. Cf. Bernard Lonergan, *LIS, op. cit.*, pp. 145-150.

o que isso significa, para além de que a criança não sofre simplesmente uma pressão externa a partir do meio ambiente, mas tenta, pelo contrário, adaptar-se a ele?³⁴⁰

A busca humana imediata é pela sobrevivência e, como Piaget descobriu, a adaptação é essencial para a constituição de um determinado ambiente.³⁴¹ Embora reconhecendo isso, Lonergan acrescentou aos esquemas de Piaget alguns aspetos que melhor respondem às necessidades materiais das pessoas e que, por seu turno, facultam maiores probabilidades de invenções. Ao contrário dos animais, os seres humanos não esperam que o ambiente suprima as suas necessidades e tomam a iniciativa de o transformar.³⁴² O desenvolvimento crucial não se situa apenas na faculdade de inventar, mas nos padrões de operações encontrados nas habilidades humanas. As invenções são importantes na medida em que proliferam da sucessão de pontos de vista mais elevados que caracterizam a vida da humanidade e da existência como tal.

Aquilo que faltava ao modelo de Piaget, Lonergan acrescentou, completou e ampliou, introduzindo uma outra via teórica: pois não são os movimentos espontâneos adicionados à vida humana, mas sim as ações humanas padronizadas, utilizando teorias e técnicas, que são recorrentes na transformação do ambiente. Deste modo, os esquemas que aparecem no nível fragmentário de hábitos perspicazes necessitam de inteligência prática. Os seres humanos colocam-se numa situação concreta em que podem testar pistas recorrentes e conhecimentos para encontrar melhores formas de alimentação e de aprovisionamento para as suas necessidades físicas.³⁴³ Existem novas leis a ter em conta: as invenções humanas que são impostas sobre qualquer situação. Há planos constituídos pelo próprio homem: o que faz e o que livremente escolhe para fazer. Tal espaço de desenvolvimento inventivo é inteligente e produzido em função das necessidades humanas. Um construtor de carros, por exemplo, necessita de ter acesso à ciência, mas nenhum livro científico lhe pode dizer que leis deve seleccionar e aplicar na sua tarefa. Tudo o que ele precisa é de uma visão sobre a sua situação concreta em relação a “algo”,

³⁴⁰ Cf. Jean Piaget, *The Origins of Intelligence in Children*, *op. cit.*, p. 365.

³⁴¹ Cf. *Ibidem*, pp. 357-365.

³⁴² Cf. LIS, *op. cit.*, pp. 236 e 252.

³⁴³ Jean Piaget teve três filhos e “notou, por exemplo, que eles se alimentaram muito melhor no peito no final do segundo dia do que na primeira vez que tentaram. A primeira vez que tentaram alimentar-se no seio cavavam sobre o peito e com a cabeça sem rumo, mas até ao final do segundo dia, já com a sensação do peito, souberam bem qual o caminho e direção para mover a cabeça e chegar ao mamilo”. Cf. Bernard Lonergan, «The Method in Theology», em *Unpublished Institute Lectures given at Regis College*, Toronto, 1962, pp. 9-20. Artigo disponibilizado pelo Lonergan Research Institute de Toronto.

estando naturalmente precavido do facto de que irá possivelmente descurar algumas leis pertinentes, e até convencionadas, para lá chegar.³⁴⁴

Os seres humanos avaliam as situações e escolhem sistemas adequados que lhes possibilitam transformar o seu ambiente. Isto marca uma nova civilização.³⁴⁵ É o limiar da continuidade histórica do progresso, declínio e extinção. A Cultura, então, assume-se aqui como uma dimensão fundamental na vida humana. No entanto, sobeja-nos uma questão que, não obstante para ela não termos ainda encontrado resposta, se nos apresenta como pertinente alocar: será que Lonergan estaria ciente da consciência emergente não só de uma cultura, mas de culturas desenvolvidas pela interação pedagógica entre os povos, por exemplo, em relação às temáticas da globalização, das alterações climáticas e da democracia?

O contacto com a cultura ocidental tem tido forte impacto e influência sobre as culturas tradicionais e sociedades tribais. Este choque cultural começou a tomar forma quando, por exemplo, um povo “primitivo” da Nova Guiné foi “sequestrado” pelos intrusos das potências coloniais europeias e arrastado para um sistema completamente diferente de pensar e de viver. Não é de admirar que culturas situadas em tais extremos (idade da pedra e era industrial) tenham extrema dificuldade em cooperar nos dias de hoje.

Tomar uma decisão, através de uma inferência sensata, quando todos os aspetos foram analisados e ponderados de forma ampla e adequada, chama-se deliberar. Quer isto dizer que a mente conhece-se a si mesma através do conhecimento das suas capacidades, conhece as suas capacidades por conhecer as suas atividades e conhece as suas atividades conhecendo os seus objetos. Ao reconhecermos as nossas escolhas autênticas, estamos livres para decidirmos mudar. Esta mudança é uma *performance* sustentada numa boa intenção, no sentido em que uma decisão baseada no «valor» é claramente tomada após experimentar o «valor», perguntar pelo «valor», compreender o «valor» e, depois, o julgar enquanto «valor».

Uma vez que os pontos de vista, a serem inteligentes, evoluem, a intersubjetividade humana torna-se contrária ao senso comum prático.³⁴⁶ No que se refere aos padrões humanos da experiência, Lonergan alerta que eles podem promover uma “fuga ao entendimento”, e assim levar a uma neurose, individual ou coletiva. Nestas

³⁴⁴ Cf. LIS, *op. cit.*, p. 421.

³⁴⁵ Cf. *Ibidem*, p. 291.

³⁴⁶ Cf. LIS, *op. cit.*, p. 243.

decisões, as pessoas e as comunidades podem tornar-se egoístas, devido a “uma interferência entre espontaneidade e o desenvolvimento da inteligência”.³⁴⁷ Tal aspeto pode ser fonte de tensão numa comunidade e entre comunidades, uma vez que estes princípios estão em oposição, não obstante estarem sempre ligados uns aos outros. No entanto, este conflito produz um sistema conjunto que pode abrir algum espaço para o diálogo; mas, em todos os casos, o «princípio positivo» é *o desejo irrestrito, individual e desinteressado de conhecer*. O princípio negativo será algo que realmente precisa ser criticamente examinado, mas facilmente se torna impaciente ou sobrecarregado, estabelecendo-se assim algumas restrições arbitrárias ao âmbito do inquirido. Neste sentido, são originados vários tipos de enviesamentos.³⁴⁸

Lonergan estipula uma dialética em função das posições no âmbito do conhecimento,³⁴⁹ por um lado, sobre o sentido da realidade [ou ser],³⁵⁰ e, por outro, sobre a forma ou formas de assegurar a objetividade.³⁵¹ No âmbito do conhecimento, estas “posições” desenvolvem-se e crescem, sempre que for feita uma tentativa para as usar, ao passo que as “contraposições”³⁵² tendem a inverter o processo sempre que é feita uma tentativa para as usar. No campo prático (o campo de controlo do mundo, através das decisões e das ações), as “posições” levam ao progresso, mas as “contraposições” levam ao declínio e, finalmente, à anulação dos seus “portadores” - ou seja, pessoas individuais, grupos ou comunidades inteiras -, ou, como Lonergan refere sem rodeios,³⁵³ levando à “extinção”,³⁵⁴ à “eliminação e remoção”,³⁵⁵ isto é, à sua própria eliminação,³⁵⁶ ou “destrói-se [o mensageiro], ele mesmo, por se apegar [ao absurdo]”.³⁵⁷

Por outras palavras, Lonergan afirma que “a objetividade é simplesmente uma consequência da autêntica subjetividade, da atenção genuína, da inteligência genuína, da razoabilidade genuína e da verdadeira [e também genuína] responsabilidade”.³⁵⁸ Algo que informa ao conhecimento humano na sua assistência, experimentação, compreensão, raciocínio e que igualmente substancia os humanos aquando da sua decisão e deliberação.

³⁴⁷ Cf. *Ibidem*, p. 245.

³⁴⁸ Cf. *Ibidem*, p. 244.

³⁴⁹ Cf. *Ibidem*, todo o cap. XI, «Self-affirmation of the Knower».

³⁵⁰ Cf. *Ibidem*, todo o cap. XII, «The notion of being».

³⁵¹ Cf. *Ibidem*, todo o cap. XIII, «The notion of objectivity».

³⁵² Cf. *Ibidem*, nas primeiras 2 páginas do cap. XIV, «The Method of Metaphysics».

³⁵³ Cf. *Ibidem*, p. 626.

³⁵⁴ Cf. *Ibidem*, p. 628.

³⁵⁵ Cf. *Ibidem*, p. 630.

³⁵⁶ Cf. *Ibidem*, p. 691.

³⁵⁷ Cf. *Ibidem*, p. 550.

³⁵⁸ Cf. LMT, *op. cit.*, p. 265.

Deliberar sobre a deliberação é perguntar, em primeira instância, se qualquer deliberação «vale a pena?», como aludimos no início da nossa tessitura. Possui qualquer sentido último, este «vale a pena»?³⁵⁹

«Deliberação» é um dos termos favoritos de Lonergan para situar o primeiro momento de orientação para uma decisão livre. Quer isto dizer, num sentido fundamental, que o «que devo fazer?» ou «o que implica se fizer?» leva necessariamente a desejos e aversões que se instauram no movimento para agarrar “oportunidades” inteligentes e para fazer perguntas pertinentes, de modo a daí advir um “juízo de valor” (terceiro nível de julgamento, mas já sobre o que seria moralmente certo ou errado) e, em seguida, conclui-se todo este processo de deliberação com uma decisão e um desempenho que o realiza na ação. No que respeita a este ponto, Lonergan encara o domínio subjetivo da exterioridade como mediador do significado da interioridade, através da noção de «auto-transcendência».

«No nível final das perguntas para a deliberação, a auto-transcendência torna-se moral (...) Essa auto-transcendência moral é a possibilidade de benevolência e beneficência, da colaboração honesta e de amor verdadeiro, de balançar completamente fora do habitante de um animal e de se tornar uma pessoa numa sociedade humana.»³⁶⁰

Para Lonergan, no entanto, o pico desse processo será a conversão, o que exige, tal como em Buber, um profundo compromisso de crença no humano, uma mudança de coração e um dom da graça, para tomar posição em face das posições conflitantes reveladas pela dialética. Assim, esta auto-transcendência, que também deve ser promovida por uma Pedagogia do Reconhecimento, ocorre nos três protótipos de conversão:

- uma **conversão intelectual** retifica mal-entendidos e apresenta julgamentos objetivos;
- uma **conversão moral** é desenvolvida no sentido de uma neutralização completa do egoísmo, abrindo portas ao estabelecimento de uma disposição altruísta;

³⁵⁹ Cf. *Ibidem*, p. 102.

³⁶⁰ Cf. *Ibidem*, p. 104.

- uma **conversão espiritual** anima radicalmente o “irrestrito apaixonar-se ao máximo” e instila à abnegação como o objetivo final.

O caminho para este «estar apaixonado» deriva de um encontro pessoal e transcendental. Mas este encontro só se inicia com a conversão subjetiva.

«[Esta] conversão envolve uma nova compreensão de si mesmo, porque fundamentalmente nos coloca perante um novo *self* a ser compreendido: circuito que coloca fora o velho e coloca dentro o novo. Não é apenas uma evolução, mas o início de um novo modo de desenvolvimento.»³⁶¹

A chave para que o conhecimento brote desta noção de auto-transcendência é um encontro subjetivo desinteressado, que não reside apenas no “Outro”, mas dentro do vocativo «auto-despertar» da intencionalidade de cada um (resultante do *movimento básico monológico* buberiano). Lonergan introduz uma nova e elevada esfera de interioridade que se inscreve no momento de “superação” pelo qual o amor procede, ou seja, a noção buberiana de «ser-no-amor», que subsume todos os sentimentos da pessoa, a sua dimensão sensorial, o seu conhecimento e vontade, não para destruir tais atividades conscientes, mas para lhes permitir o cunho da “realização mais plena num contexto mais rico”.³⁶² É este *contexto mais rico* que, pela sua radiação na interioridade do sujeito, sustenta a “Antropologia Transcendental” de Lonergan, isto é, um mundo transfigurado e *transvalorado* por via de uma ação amorosa no mundo. Assim, a analogia psicológica de Lonergan é “que a maior síntese do intelecto, da razão ou da consciência moral é o estado dinâmico de estar irrestritamente apaixonado”.³⁶³ Estes *Insights* de Lonergan são muito bem capturados por Anna Hunt nos seguintes termos:

«A análise da intencionalidade em Lonergan é baseada numa investigação da nossa experiência de como agem, como são conscientes e intencionais os sujeitos humanos - mais radicalmente, a

³⁶¹ Cf. Bernard Lonergan, «Unity and Plurality: The Coherence of Christian Truth», em Frederick E. Crowe [edição], *A Third Collection: Papers by Bernard J. F. Lonergan*, Nova Iorque, ed. Paulist Press, 1985, p. 247.

³⁶² Vide ainda Bernard Lonergan, LMT, *op. cit.*, pp. 122 e 241.

³⁶³ Cf. Idem, «Christology Today: Methodological Reflections», em *A Third Collection: Papers by Bernard J.F. Lonergan, S.J.*, Frederick E. Crowe [edição], Nova Iorque, ed. Paulist Press, 1985, pp. 93-94.

nossa experiência do amar humano. Ela não começa com a teoria ou princípios metafísicos (de fora para dentro, por assim dizer), mas com a experiência do concreto, consciente, e ação dinâmica do sujeito humano (de dentro para fora). Ou seja, ela começa a partir de uma reflexão sobre os nossos «eus-em-ação», num movimento de auto-transcendência que se atualiza na nossa experiência, nos nossos pensamentos, nos nossos julgamentos, nas nossas decisões e nos nossos compromissos. Ele [Lonergan] tenta articular a dinâmica da nossa subjetividade autotranscendente - a dinâmica «tira-dobras» da auto-transcendência do sujeito humano consciente - que se manifesta nos nossos «eus» atentos, inteligentes, responsáveis e amorosos.»³⁶⁴

À guisa de conclusão, no que respeita a este ponto, o nosso escopo foi identificar o cunho psicológico de Piaget na metodologia lonerganiana. Mas, curiosamente, foi Lonergan que desde o princípio valorizou os padrões operacionais constantes na Psicologia Infantil de Piaget. Os Padrões operacionais de Piaget, resultantes das suas experiências, sustentam-se na capacidade das crianças em se adaptarem ao crescimento e desenvolvimento mapeados pela psicologia educacional. Concluímos, então, que o estudo de Lonergan sobre a consciência humana tem a sua origem na psicologia educacional de Piaget. O «método» de Lonergan permanece em grande parte como uma operação psicológica, mas com a importante *nuance* de ser uma abordagem filosófica à psicologia educacional, permitindo-lhe alcandorar novos travejamentos e amplitudes. Por via da “Antropologia Transcendental” de Lonergan e Buber existe a possibilidade de resolução para os processos anabáticos e catabáticos de despersonalização do sujeito pedagógico, uma vez que “nada pode ser amado a menos que seja conhecido, mas também nada pode ser conhecido sem que seja amado”, como bem refere Pascoaes.³⁶⁵ É precisamente na Antropologia Transcendental lonerganiana que reside o ponto fulcral de união com a Filosofia Dialógica de Martin Buber. Assim, é importante que a Filosofia da Educação deva ter em conta estes movimentos ascendentes e descendentes.

A distinção entre conhecer e amar, no mundo da experiência sensorial e no mundo mediado pelo significado dos imperativos transcendentais, fornece alguma ambiguidade ao método de Lonergan, razão pela qual se fala muito de uma *Terapia do Insight*

³⁶⁴ Cf. Anna Hunt, *What are They saying about The Trinity?*, Nova Iorque, ed. Paulist Press, 1998, p. 67.

³⁶⁵ Cf. Teixeira de Pascoaes, *A Saudade e o Saudosismo (Dispersos e Opúsculos)*, compilação, introdução, fixação do texto e notas de Pinharanda Gomes, Lisboa, Assíro & Alvim, 1988, p. 197.

“inspirada na convicção de que o *eros* fundamental do ser humano é compreender o que existe”³⁶⁶. O método de Lonergan permanece, em grande parte, como vimos, sustentado na psicologia educacional. Ao ímpeto inicial dado pela psicologia educacional de Piaget, com as noções de assimilação e acomodação, Lonergan desenvolverá o seu “método” como um caminho para o reconhecimento da primazia do amor como fundamento nos padrões do saber e na possibilidade da vida de cada um se aportar a uma realidade última, algo que tentaremos demonstrar no ponto seguinte.

IV.6. PARA UM CURRÍCULO DE VIDA: CONTRA O DECLÍNIO DA SENSIBILIDADE HISTÓRICA

“Todo o ter do homem não é importante para a cultura, não é um fator criador de cultura, senão na medida em que o homem, pelo intermediário do seu ter, pode ao mesmo tempo ser mais plenamente como homem, tornar-se mais plenamente homem em todas as dimensões da sua existência, em tudo o que caracteriza a sua humanidade.”

João Paulo II

Quando o Papa João Paulo II discursou na UNESCO, em Paris (1980), estabeleceu uma clara distinção entre a “formação” como ter e o “ensinar” como ser, e não só na forma de ser, mas como «ser mais», de «estar mais» com os outros e «ser mais» para os outros. Só nesse contexto, alertava, iríamos “também aprender como ter”.³⁶⁷

Não nos merece, pois, dúvidas que um *Curriculum Vitae* também deva consignar disciplinas práticas, que têm a ver com a possibilidade de trabalho no chamado mundo material - economia, matemática, ciências naturais, educação física e assim por diante. Mas essa “formação” «para ter» deve estar enraizada num ensinar «como ser», «como fazer-se com» e «ser com» e para os outros. Talvez a noção da palavra *Vitae* não apareça como muito clara ao entendimento de muita gente, mas, no seu profundo acontecer, a vida é «Bem» e, porque «Bem», é «Bela» e, porque «Bem» e «Bela», deve poder «ser»,

³⁶⁶ Cf. Eduardo Ferraz da Rosa, «Breve Evocação para uma leitura da Obra de Bernard Lonergan», em Mendo Castro Henriques [coordenação] *Bernard Lonergan e a Filosofia Aplicada*, Lisboa, Universidade Católica Editora, 2014, p.18.

³⁶⁷ Dispomos aqui o excerto que nos ocupa: “Todo o «ter» do homem não é importante para a cultura, não é fator criador de cultura, senão na medida em que o homem, pelo intermediário do seu «ter», pode ao mesmo tempo «ser» mais plenamente como homem, tornar-se mais plenamente homem em todas as dimensões da sua existência, em tudo o que caracteriza a sua humanidade”. Cf. João Paulo II, disponível em: http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/speeches/1980/june/documents/hf_jpii_spe_19800602_unesco.html. Acedido em 08\04\2015 pelas 21:30.

na sua «Verdade», digna. É nesta tríade tão ancestral que uma Pedagogia do Reconhecimento também se deve sustentar, bem como outorgar-se da responsabilidade de a transferir pelos tempos, desvelando os seus «mistérios» e procurando abrir possibilidades de realizar *Vitae* através:

- da **Beleza** da cultura, que se manifesta na inspiração e nas suas obras de arte;
- da sua **Verdade**, adquirida pela compreensão do que um ser humano, uma comunidade humana e a sua história são;
- do seu **Bem**, pela visão moral da comunidade, das suas virtudes e dos paradigmas éticos da sua história;
- do seu sentido de **Mistério**, inscrito nos valores da sociedade espiritual e das suas tradições.³⁶⁸

Mas, a Beleza, a Verdade, o Bem, e todo aquele Mistério que envolve uma comunidade, só podem ser comunicados por agentes pedagógicos aptos a reconhecer o “Outro”, como, por exemplo, avós, pais, professores e outros significativos, pois vivem e comungam dessa mesma visão de Beleza, Verdade, Bem, e Mistério que reside no núcleo profundo do seu sentimento de pertença, sentido da tradição e cultura de uma comunidade. Tal comunicação deverá sempre ocorrer dentro do contexto de uma relação pedagógica inter-humana, *concriativa e vocativa*, que, antes de mais, deve ser expressão substantiva de um relacionamento respeitoso e amoroso entre gerações contemporâneas e coetâneas; o que abrirá, à capacidade inata das crianças e dos alunos para o relacionamento, a segurança afetiva para disporem em prontidão as suas vidas à relação com os “Outros”. Neste sentido, uma comunidade genuína seria um contexto vital e amoroso de comunhão das pessoas. Não deveria ser sempre assim?

Por outro lado, toda a educação, no caso de ser ela própria pedagogicamente recíproca e partilhada, deveria ser encarada como uma educação para a partilha, para o “Outro” e para a comunidade onde o humano, pelo homem, acontece: contribuindo para a emergência de valores, para o conhecimento e para o diálogo dialógico. Seria importante que cada uma destas áreas fosse sempre interpenetrada, de forma concomitante, pelo «reconhecimento» (acolhimento total do “Tu” pelo “Eu”), com vista à criação de uma comunidade promotora de comunhão entre os seus diversos constituintes, e que cada um

³⁶⁸ Todo o elenco. Cf. LTE, *op. cit.*, pp. 32-35.

destes possa ser o veículo pedagógico pelo qual os valores dessa comunidade se disponham e aportem aos outros, mais ou menos significativos, não descurando, claro está, a singularidade de cada um no seu acontecer vocativo essencial. *Concriar* esta comunidade seria, como nos diria Buber, um viver feliz ao “mesmo tempo em si mesmo e nos outros”, pois a verdadeira e *nova comunidade* é uma comunidade que se faz de escolhas sustentadas no amor: não só como sentimento, mas também como fundamento.³⁶⁹ A educação para a partilha envolve também a comunhão pedagógica dos nossos bens espirituais, num diálogo que nunca deve ser interrompido; e a comunhão dos nossos bens materiais, através de uma lúcida moderação no seu uso e dependência, fazendo «saldo médio», contando com os “Outros”. Tal envolverá, necessariamente, uma genuína abertura à compreensão e resolução das diversas necessidades sociais da comunidade, por exemplo, através da instauração de uma verdadeira Economia Social e Solidária que orbite em torno dos seus valores, divulgue e contribua para as práticas saudáveis e tradicionais dessa mesma comunidade, tais como o aprendizado e ensino de cada atividade que, ao longo dos tempos, concorreram para a comunidade ser o que é na atualidade. Procurar na tradição o que possa ajudar a constituir o futuro dessa mesma comunidade, evitando a perda de vínculo e sensibilidade históricas.³⁷⁰

É com alguma regularidade, de cada vez que ligamos a televisão ou lemos os jornais, que constatamos que a sensibilidade histórica se encontra em declínio. A geração mais jovem, na maior parte dos casos, ignora a própria civilização de que faz parte. A razão pela qual isto acontece já foi devidamente elencada nos diversos quadros estruturais anteriores que, como vimos, dificultam respostas a simples questões como: “Em que continente se situa o país europeu chamado Portugal?” - entre outras que não importam aqui entabular, devidamente e exaustivamente retratadas em diversos *reality shows* que proliferam um pouco por todos os canais televisivos.

É também nesses diversos programas televisivos, que amiúde e humoristicamente se dispõem a avaliar a suposta «cultura geral» dos nossos cidadãos, que constatamos a existência de uma substancial quantidade de mais pessoas aptas a dizer o nome dos personagens do filme *Harry Potter*, do que aquelas que seriam capazes de referir os nomes de, pelo menos, dois antigos Presidentes da República Portuguesa, ou saber se, não obstante as diversas interpretações, Bernardo Soares é heterónimo ou ortónimo de

³⁶⁹ Cf. BET, *op. cit.*, p. 19.

³⁷⁰ Cf. LTE, *op. cit.*, p. 76 e segs.

Fernando Pessoa, ou se foi um qualquer personagem fictício de uma qualquer telenovela e que bebia café no Martinho da Arcada. É certo que a ignorância histórica é um antigo lamento das gerações antigas, mas quem são os responsáveis por esta falta de vínculo? Sempre foi assim? Na verdade, as «massas» nunca tiveram muita inclinação para se assumirem como recordatório de nomes importantes e datas históricas. É pela falta de necessidade da sua utilização? Ou, como julgamos, pela falta de uma pedagogia que os vincule a um sentido civilizacional mais amplo?

«Creio que educação é relação, é capacitação. Por esse termo relação entendo relação direta, isenta de propósitos, cujo fim é ela mesma, isto é, a capacidade para tal relação com as pessoas com as quais convive. É para isso que a educação para a comunidade educa. Ela conduz pois, dos contatos indiretos entre os homens, às relações diretas, dos contatos movidos por interesses para as relações cujo fim são elas mesmas, pois todos os falsos relacionamentos que mencionei não acontecem somente entre adultos, mas também entre as crianças.»³⁷¹

Voltemo-nos, então, e de novo, para os nossos filhos. Quem e o que são? Os bebés de hoje não são significativamente diferentes daqueles que nasceram há 1.000 ou 5.000 anos atrás. As famílias hodiernas, sem particularizar, são *clusters* de civilização que simplesmente carregam as crianças e lhes instalam, qual computador, um *software* necessário que lhes responda ao *quiz* fundamental: o que se deve esperar da vida? Como cuidar e se relacionar com os outros? Neste sentido, nos nossos dias, ouvem-se um monte de platitudes sobre o modo como as crianças são “ensinadas a odiar”. Mas, tal como o «amar», também o «odiar» é algo de natural nos seres humanos, e as crianças são perfeitamente capazes de aprender a odiar por «conta própria». Na verdade, todos odiamos qualquer coisa de alguma maneira. As diferenças entre as pessoas boas e as más residem no que odeiam e na razão por que odeiam o que odeiam, e residem, também, no que amam e na razão por que amam o que amam.

Não nos encontramos, aqui, perante uma atitude meramente conservadora, quando estamos convictos da importância da tradição. Uma tradição só é forte porquanto fortes e vinculadas forem as pessoas que a transmitem e nela e com ela se aconteçam. Por isso, quando ouvirmos um dos nossos filhos a dizer, ou somente a pensar, que o Luís de

³⁷¹ Cf. BSC, *op. cit.*, p. 93.

Camões é tão real, ou tão fictício, como o Super-Homem ou o Homem-Aranha, devemos estremecer com esta *amnésia voluntária da sociedade* em que estamos atualmente inseridos, isto é, uma abdicação indiscriminada da responsabilidade pedagógica de um povo que é produtor e produto de cultura humana.³⁷²

Uma civilização, em qualquer tempo, pode ser resumida ao que os seus membros vivos conhecem e em que creem. Isto torna a civilização algo de incrivelmente frágil, conforme aludimos no início da nossa tessitura, e isso faz com que todos sejamos os primeiros responsáveis, com vista à sua posteridade, pelo «Bem-comum», e isso é um problema ético e pedagógico. Em verdade, aqueles que não podem aprender com a história estão condenados a não saber ensinar, e a não atingir o seu sentido mais amplo, e a não realizar as suas autênticas aspirações:

«Aquilo a que aspiramos não é regulamentação externa, mas formação interna. A forma de vida humana em comum não pode ser imposta de fora sobre grupos humanos ativos; ela deve emergir do interior em cada tempo e lugar. Somente quando o alegre ritmo da vida vencer a regra, somente quando a eternamente fluente e variável lei interna da Vida substituir a convenção morta, a humanidade estará livre da coerção do vazio e do falso, só então encontrará a verdade, pois “só o que é fértil é verdadeiro”. A Nova Comunidade quer preparar ativamente o caminho para esta verdade.»³⁷³

IV.7. PARA UMA NOVA COMUNIDADE PEDAGÓGICA: VALOR, RECONHECIMENTO E BEM-COMUM

Neste último momento dissertativo, e em face de todo o estacionário já instituído na nossa tessitura, iremos procurar entender, de modo a que nos seja possível situar as suas significâncias, a que apelo específico de sentido, uma comunidade, como núcleo de construção humana que é, procura responder. Não vamos, assim, partir de uma qualquer comunidade constituída, outrossim, na esteira de Lavelle, iremos partir de um referencial

³⁷² Cf. LTE, *op. cit.*, p. 76 e segs.

³⁷³ Cf. BSC, *op. cit.*, p. 38.

de sentido de uma ante e possível realidade³⁷⁴, à qual chamaremos, na esteira de Martin Buber, de «Nova Comunidade»: realidade que só por si parece sugerir a existência de um arquétipo comunitário universal sustentado em «valores», necessariamente arquetípicos. Fundamentações que iremos abordar.

Não obstante, para que a nossa inteligência possa aceder a tal referencial arquetípico e para que tal abordagem aconteça, torna-se necessário, numa primeira fase, intuir a comunidade no seu trânsito, quer numa perspetiva “mecânica”, que nos permitirá situar pontos nucleares e referenciar intersecções, quer numa perspetiva ética e afetiva, codeterminações que nos permitirão aferir, em face das suas correlações, as suas possibilidades e exiguidades, aqui retratadas por Martin Buber, nos seguintes termos, e em análise aos seus fundamentos:

«A comunidade, entretanto, a comunidade em evolução (que é a única que conhecemos até agora) é o estar não-mais-um-ao-lado-do-outro, mas estar um-com-o-outro, de uma multidão de pessoas que, embora movimentem-se juntas em direção a um objeto, experienciam em todo lugar um dirigir-se-um-ao-outro, um face-a-face dinâmico, um fluir do Eu para o Tu; a comunidade existe onde a comunidade acontece. A coletividade fundamenta-se numa atrofia organizada da existência pessoal; a comunidade, no aumento e na confirmação desta existência, no interior da reciprocidade.»³⁷⁵

Neste sentido, sustenta Buber, tais fundamentos deverão ser sempre ancilares e sempre em função de um serviço ao «Bem-comum», numa comunidade e não numa coletividade de humanos. O serviço ao «Bem-comum», o realizado, disposto, o responsável, pedagogicamente intuído e transferido, e as suas possibilidades futuras, é um dos justificantes ancilares para a existência de uma comunidade humana genuína. Assim, a existência de uma comunidade, como fundamento da vida em comum, é também um meio possibilitador de modos praticáveis de auxílio ao «melhor possível da vida» de todos os seres humanos, como refere Buber:

³⁷⁴ A comunidade, segundo Lavelle, começa por ser uma comunidade metafísica, transcendental. Cf. Louis Lavelle, *La conscience de soi*, Paris, ed. Bernard Grasset, 1933, p. 287.

³⁷⁵ Cf. BDD, *op. cit.*, pp. 66-67.

«A comunidade é união de homens (...) numa instância viva de sua realização. Tal união pode efetivar-se somente quando homens se aproximam uns dos outros e se encontram de modo imediato, na imediaticidade de seu dar e de seu receber [reconhecimento]. Esta imediaticidade existe entre os homens quando são retirados os véus de uma conceitualidade [diálogo dialético] ditada pela procura de proveito, véus que não permitem ao indivíduo manifestar-se como pessoa mas como membro de uma espécie, como cidadão, como membro de uma classe [privado]; a imediaticidade existe quando eles se encontram como únicos e responsáveis por tudo. Só então pode haver abertura, participação, ajuda. Quanto mais pura a imediaticidade, tanto mais autenticamente pode a comunidade realizar-se. A comunidade pode, a partir da relação entre duas ou algumas pessoas, tornar-se o fundamento da vida em comum de muitas pessoas.»³⁷⁶

Este exemplo pedagógico de officiar o «bem-comum» é um valor em ato, isto é, dá resposta adequada aos outros, à comunidade e ao mundo: «fazendo Bem», «sendo Bem» e abrindo possibilidades para a realização de mais «Bem», e este «sendo Bem», também poderá ser entendido no âmbito de uma Pedagogia do «cuidado», ou da «cura», preservador desse «Bem» originário e originador.

Neste sentido, esta noção de «cuidado» e «cura» ao serviço do «Bem-comum», significaria também o renovar das capacidades e das possibilidades dos constituintes de uma comunidade serem eles mesmo existentes, mantendo em aberto o universo de realização dos seus projetos vocativos que, pela presença autêntica, genuína e afetiva, os tornam evidência própria dos seus sujeitos, absolutizando-se, em sentido comunitário, no tal arquétipo comunitário, ou referencial, a que acima aludimos. Neste sentido, uma comunidade entendida como sistema seria uma forma de vida significativa que se apresenta dialogicamente aos seus diferentes significantes existentes, encarando esta diferença também como valor, para que esses mesmos significantes possam produzir, apropriar, realizar e transferir dialogicamente o sentido e sentir do «Bem», através de uma abertura afetiva e precursora da *concriação* recíproca pela via dialógica, como temos

³⁷⁶ Cf. BSC, *op. cit.*, p. 47.

vindos a fazer referência no entretecer da nossa argumentação, e que Buber sustenta nos seguintes termos:

«Este novo sentido de comunidade não repousa mais sobre o *ter em comum* (*Gemeinsamkeit*), não se baseia sobre um “estar-com” estático, mas dinâmico; não sobre homens semelhantes, feitos, formados e ordenados de modo semelhante, mas sim sobre pessoas que, formadas e ordenadas diferentemente, mantêm uma autêntica relação [de reconhecimento] entre si. (...) O importante são as centelhas, o acontecimento verdadeiro. Porém, o estatuto, a estrutura desta multiplicidade de pessoas deve ser tal que nada reprima este tipo de relações entre estas pessoas ou que torne essas relações impossíveis. Devo afirmar, mais uma vez, que antes de tudo tal relação deve ser imediata, isto é, que os homens se encontrem mutuamente na ação mútua, sem que algo de pessoal ou objetivo se interponha entre eles.»³⁷⁷

Tal movimento afetivo como abertura à comunidade seria ele mesmo um «valor» precursor de «Bem» e que no seu trânsito se tornaria «Bem» e, porque realizado e ao dispor da comunidade, «Bem-comum» - uma vez que todos beneficiariam desta experiência originária que entrecruza a interioridade de cada um dos seus significantes com o seu corpo exterior comunitário, abrindo espaço ao verdadeiro encontro entre pessoas, à intersubjetividade e interpessoalidade, que encaramos como dimensões vocativas e *concriadoras* desse mesmo «Bem-comum». É por via deste natural trânsito afetivo, definido por Buber como “movimentos básicos”, que o indivíduo se abre ao exterior (movimento básico dialógico), possibilitando, quer ao nível individual, no diálogo com a sua singularidade (movimento básico monológico), o realizar do seu projeto vocativo, o seu «Valor» em «Bem», quer ao nível coletivo, *concriar* valor comunitário, ambos tidos como mecanismos e motricidades internas do e para o «Bem-comum». Mecanismos e motricidades que espelham devidamente as necessárias inteções a que uma Pedagogia do Reconhecimento deve atender, uma vez que deve estar ela mesma disposta ao serviço desse mesmo «Bem-comum», socorrendo-se do «cuidado», da «cura» e da «afetividade» como seus sustentáculos fundamentais, pois não

³⁷⁷ Cf. BSC, *op. cit.*, pp. 87-88.

há qualquer atividade de humana geração que, para ser devidamente compreendida e situada, não deva ser entendida à luz destas dimensões.³⁷⁸

Tendo isto em consideração, numa comunidade a procura de modos de realização do «Bem-comum» deve ser total e incessante, devendo dela ser afastadas todas as formas de subjetivismo, isto é, todas as formas de redução da realidade a uma mera forma de interesses privativos ou sectários, pois, o que está aqui em causa, repetimos, é o «Bem-comum» da comunidade e da humanidade, esta por amplificação daquela. «Bem-comum» que, não obstante estar ao dispor de cada um de nós, não o é apenas de cada um de nós e não é «Bem» exclusivo de qualquer parte reduzida dessa mesma comunidade ou humanidade, pois tal configuraria sempre uma qualquer forma tiranizante, qual atitude centrípeta, que poderia também levar a sectarismos e radicalismos excessivos, já aludidos em pontos anteriores. Uma verdadeira Pedagogia do Reconhecimento, que se queira também referencial humano, como tal, não poderá estar submissa a atitudes tiranizantes, pois, se assim for, ficará esvaziada da sua razão de existir, do seu «Bem», o seu serviço ao «Bem-comum»: razão porque falamos de uma Pedagogia do e para o «Bem-comum».

Quer isto dizer que no âmbito de uma Pedagogia do Reconhecimento, entre indivíduo e comunidade, e sendo o «Bem-comum» a finalidade última promovida, não deverá existir qualquer forma de oposição. O «Bem-comum» será apenas atingível quando for realizável o melhor «Bem próprio possível» para cada pessoa singular inserida na comunidade, isto é, o «Bem-comum» será, neste viés, a soma dinâmica integrada e sistémica do «Bem próprio» de cada pessoa singular em razão proporcional à comunidade de que faz parte, pois um não existe e não pode existir sem o outro - numa comunidade de reconhecimento da dignidade humana.

É neste tempo presente, em que a condição da dignidade humana se precipita para uma fase que parece anunciar-se como trágica, que muitas vezes ouvimos a referência ao

³⁷⁸ Para que a vida dialógica aconteça é sempre necessária uma ação essencial do homem, em torno do qual se constrói uma atitude essencial, os *movimentos básicos* - que Buber coloca em dupla função: o *movimento básico dialógico*, que consiste em “voltar-se para o outro” ou seja, considerar a presença do outro, dirigindo a nossa atenção e exteriorizando em gestos o que a alma quer mostrar; e o *movimento básico monológico* que consiste em “dobrar-se-em-si-mesmo”. Este último, longe de ser um ato egoísta significa “o retrair-se do homem diante da aceitação da essência do seu ser, de uma outra pessoa na sua singularidade, singularidade que não pode absolutamente ser inscrita no círculo do próprio ser e que contudo toca e emociona substancialmente a nossa alma, mas que de forma alguma se lhe torna imanente”. Considerando a existência destes dois movimentos básicos, acontece o que Buber chama de diálogo autêntico ou genuíno. Cf. BDD, *op. cit.*, p. 56. Ainda a este respeito, referência também a Paulo Freire e Matthew Lippman que integraram esta noção buberiana nas suas obras – vide Paulo Freire, em *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro, ed. Paz e Terra, 1987, pp.77-83; e Matthew Lipman, em *O pensar na educação*. Petrópolis. ed. Vozes,1995, pp. 335.

termo «valor». Vulgo uso, diríamos, que originou uma grande confusão semântica, retirando ao termo a grandeza que as suas remotas raízes lhe procuraram aportar, como profundo indicativo do que distingue «isso» que tem grandeza ontológica especial, de outro «isso» que a não tem. É neste sentido, que o «Valor», como «algo que vale a pena viver», é sempre um instrumento de combate contra a possível e sempre iminente decadência ontológica do mundo, no que respeita à nossa vida pessoal e comunitária. É precisamente a “expressão-intuição” «vale a pena viver», porque é algo que nos «arrasta» para o «Bem», pelo seu peso, pela força do amor que promove, que entronca no tema que aqui nos ocupa: uma comunidade de valor vocativo para a realização do «Bem-comum». O «Valor» é o que dá merecimento ao viver humano e, como tal, merece que o ser humano se seja e seja o meio pelo qual o «Valor», própria e unicamente humano, aconteça em «Bem». E isso marca tão só o absoluto da diferença entre valer a pena haver uma vida propriamente humana ou não. É isso que é absolutamente precioso na nossa vida humana. E isso, que vale absolutamente, isso que merece ser, independente de tudo o mais, é «ser-se digno», ser-se humanamente digno. Qualquer «Valor», para que mereça sequer tal designação, tem de ser um *princípio*, um eixo fundamental e absoluto em torno do qual deverá girar toda a vida humana, seja ela individual ou comunitariamente considerada.

O «Valor» é, assim, um princípio axial absoluto, sem o qual não há propriamente realidade humana e sem o qual a realidade humana, digna desse epíteto, não é propriamente possível. Para que tal realidade humana se possa verificar, o valor nunca pode ser fruto de qualquer arbítrio subjetivo, que não respeite a objetividade axial dos princípios da humana dignidade que o constituem como valor. Se assim não for, qualquer possuidor de uma real ameaça de violência constrangedora poderá impor, como suposto “valor”, algo que não o é realmente, mas que passa a constituir um seu sucedâneo atual. É um «peso-outro», neste caso objetivo e estrutural que, não obstante também ser próprio da ontologia humana, pela bestialidade do uso do poder, é, assim, tirano. Poder que também nos arrasta, mas pela imposição e privação de autonomia, à destituição de uma condição humana digna: o exercício do «Valor» não é a mesma coisa que o exercício do poder. Este paradigma dialético, da constante luta entre a objetividade dos princípios axiológicos da ontologia humana e os interesses do tirano, está dado na discussão entre Sócrates e Trasímaco, no «Livro I» da *República* de Platão, para o qual já anteriormente

remetemos.³⁷⁹ Não obstante a referência feita, uma leitura mais atenta do referido texto, situada sobretudo na argumentação do sofista Trasímaco, realmente triunfante ao longo dos últimos séculos, deixa-nos com a noção de que durante a história da humanidade imperou quase sempre a posição do tirano, e nunca a da dignidade humana, geralmente sempre posta em causa em benefício de terceiros. Mas nem tudo pode ser considerado «valor», pois nem tudo respeita o absoluto da literal ponderação dos princípios da dignidade humana: *isso que é precioso, isso que merece ser vivido, isso que nos arrasta por causa do seu «peso»*. Mas por causa do seu «peso» como «logos» próprio do ser humano, algo que nos eleva ao melhor possível de nós próprios.

A tradição ocidental procura, ainda hoje, encontrar o princípio universal de humanidade, isto é, de transcender, mesmo que não propositadamente, o tradicional etnocentrismo *denegador* de uma valia universal para o arquétipo humano. Quando pensadores como Ésquilo, Sófocles, Epicteto, Sócrates, Platão ou Aristóteles, entre outros, refletem sobre o próprio «ser-se» humano, não é sobre produtos meramente culturais e situados no tempo que centram a sua atenção, mas sobre algo que transcende tempo e cultura e que está na base da própria construção do tempo propriamente humano e da cultura propriamente humana.

Talvez o resumo do que constitui tal eixo paradigmático da humanidade possa ser encontrado no famoso modo segundo o qual Aristóteles caracterizou o ser humano como «o vivente possuidor do logos». Não se trata de uma mera racionalidade, rapidamente confundível com processos de mero cálculo ou raciocínio, sempre mecanicamente redutíveis e reproduzíveis, indevidamente capturada pelos paradigmas «iluministas» e «positivistas», mas daquilo que permite que este «especial ser», de humana condição, possa intuir o sentido possivelmente presente nas coisas e no mundo, que só são propriamente «coisas» e propriamente «mundo» quando tal «logos» se exerce. Neste contexto, o termo «logos» é não apenas portador de sentido, génese de linguagem, mas *doação* incondicional de sentido, condição de possibilidade e presença de «Valor», de atribuição de sentido, de linguagem e, por inerência, de humanidade.

Para os primeiríssimos da “nossa” tradição ocidental era este «logos», esta *omnímoda* capacidade de inteligência, que fazia destes «animais», que somos, animais com capacidades que lhes permitiam aproximar-se dos “Deuses”, algo brilhantemente intuído por Lavelle:

³⁷⁹ Referência à NDR 101.

«A consciência de si ensina-nos a nada possuir, de modo a tornarmos-nos presentes a tudo o que é e a tudo o que pode ser. É necessário que se reduza a um acto de atenção pura, que mais não é, no fundo de nós próprios, do que uma espécie de participação consentida neste acto eterno e sempre recomeçado, que é o próprio acto da criação.»³⁸⁰

Com ou sem dualismos, o ser humano foi sempre entendido como um ser misto, situado entre uma dimensão terrena inalienável e uma dimensão «pró-celeste», também ela, como verificámos na primeira parte da nossa dissertação, inalienável. Sem uma ou a outra, sob a Mãe Terra, não há seres humanos dignos desse «Valor». A redução de uma e de outra dimensão, sobre a Terra, anula a intelecção profunda de humanidade.

É na tripla função, ética, ontológica e pedagógica, de fazer uma comunidade para as pessoas e *concriar* pessoas para a comunidade, que se estabelece este eixo «onto-cosmológico» próprio do ser humano e sem o qual o ser humano não é possível. É este eixo, este «axios», *este princípio universal de valor*, que é simbolicamente um eixo vertical, que liga «Terra» e «Céu», homem e comunidade, vida segundo a matéria e vida segundo o espírito. Sem «Terra» e sem Céu (matéria e espírito) não há como colocar o Eixo (valor). Este eixo «onto-cosmo-antropológico» fundamental encontra-se em muitas culturas, espalhadas por muitos pontos do globo e por todas as eras, e não respeita apenas a um Ocidente. É um traço cultural fundamental, comum, na sua imensa variedade e pormenor, que significa uma intuição transcorrente a toda a humanidade acerca da grandeza própria do que a faz ser humanidade e não outra coisa qualquer, e que é, simbolicamente, esta amarração «vital» entre o «chão material» e a «abóbada celeste», que convoca o voo sem limite das suas asas, do seu espírito.³⁸¹

Torna-se necessário *reoperar* uma síntese axiomática entre uma «onto-antropologia pedagógica» e uma mensagem espiritualizante, da qual resultaria a noção fundamental de pessoa que tentámos matizar, e que implicaria sempre o reconhecimento de que isso que é próprio do ser humano não pode ser alienado, e de que o seu ser, enquanto sua razão, sua essência, possibilidade e substância próprias, é «terrenamente»

³⁸⁰ “La conscience de soi nous apprend à ne rien posséder afin de devenir présent à tout ce qui est et à tout ce qui peut être. Il faut qu’elle se réduise à un acte d’attention puré qui n’est, au fond de nous-même, qu’une sorte de participation consentie à cet acte éternel et toujours recommencé, qui est l’acte même de la création”. Cf. Louis Lavelle, *La conscience de soi*, Paris, ed. Bernard Grasset, 1933, p. xxi.

³⁸¹ Cf. Mendo Henriques, *Bernard Lonergan uma Filosofia para o Século XXI*, *op. cit.*, p. 34; referência ainda a Artur Morão, em «Horizontes e contexto da ciência em Bernard Lonergan», in *Revista Portuguesa de Filosofia*, v.63, n.4 p. 69-84, Braga 2007.

apenas seu, ainda que, «celestialmente», possa ser referido a um *Dom* absoluto – com a noção de que há uma especificidade própria e irreduzível do ser humano como ontologicamente inalienável.

Se a pessoa humana é *ontologia propriamente incomunicável*, de tal ontologia (experiência e razão de si), que em si mesma não se comunica, faz parte a relação genuína e recíproca, que possibilita o reconhecimento, conforme verificámos anteriormente. Tal implica dar, uma vez mais, razão a Aristóteles e à sua fórmula bastante conhecida segundo a qual o ser humano é um «vivente político», isto é, o ser que se distingue por viver na relação constituinte da «polis», comunidade de que é construtor, mas de quem também é construção, numa inter-relação que logicamente não tem precedência interna, a que também já fizemos referência no ponto 5 da primeira parte da nossa reflexão.

Assim sendo, alienar o ser humano da sua relação com outros seres humanos (e com o seu *ethos*) é eliminar possibilidades constituintes da sua essência e substância. O ser humano só é possível numa relação comunitária, de que, aliás, necessariamente nasce, pois o primeiro ato «terreno» de que se descende naturalmente é um ato de profunda relação afetiva comunitária, um ato de amor.

Os dois eixos fundamentais sobre os quais assenta o trabalho de descoberta e proclamação daquilo que é «precioso» nos seres humanos são: o absoluto precioso da sua ontologia própria e o ato de relação entre seres ontologicamente assim constituídos. É esta dupla estrutura que permite a existência de agregados humanos, tendencialmente comunitários, mas, para que tal seja possível, em seu pormenor, pormenor de que se faz a trama real da humanidade em ato, há eixos paradigmáticos fundamentais que têm de ser atualizados. São sobre esses eixos, os valores matriciais que achamos fundamentais, que as nossas próximas reflexões irão incidir.

Num primeiro momento, poder-se-á pensar que existem muitos destes «Valores» matriciais, mas aprofundando a análise percebe-se que, da grande variedade de «valores» que constituiriam uma possível «constelação», dos que são realmente determinantes para a existência desta «Nova Comunidade», o seu número é reduzido, ganhando maior peso a sua importância, quer relativa, quer absoluta. Muitos dos valores são apenas subsidiários dos verdadeiramente fundamentais e por estes depositos como seus decorrentes: apenas na relação com os *principais* eles ganham o seu lugar e relevo próprios.

Deste modo, seleccionámos os valores matriciais que fundam o modo próprio do que é a grandeza onto-antropológica, ética, pedagógica e social desta nossa proposta. São

estes valores, que na sua dialética constituem eixos que se referem a um sentido transcendental da humanidade, que nos permitem transcender a situação espacial e cronológica, revelando-se como «universais» e «necessários» para que a humanidade se afirme como algo digno da sua possibilidade própria.

E é nesta relação ontológica, entre o que a humanidade é de facto e a sua possibilidade própria, que se joga o sentido da sua continuidade e do «Valor», que no seu conjunto informam o sentido absoluto da humanidade. Para Lavelle, o valor *é o absoluto do possível posto ao dispor da pessoa*, de onde poderemos inferir a existência de «pontos singulares de liberdade vocativa» a serem realizados em comunidade por cada um dos seus constituintes, sendo, neste caso, a comunidade entendida como agregadora e *disponibilizadora* de múltiplas e tangíveis possibilidades de realização para essas singularidades vocativas, devendo promover e amplificar correspondentes níveis de autonomia para que tal aconteça, posto que, caso assim não suceda, perderá a sua razão de existir. É, assim, na relação ativa entre o absoluto do seu «poder-ser» e da sua realização concreta, que a pessoa se pode construir e se constrói e, nela e com ela, toda a humanidade, que é, desde sempre, uma «aldeia global» - intuição pedagógica que a informa do possível de si própria.³⁸²

Assim, o primeiro «Valor», que aqui nos importa alocar, como verificámos, é, então, a *autonomia como forma lógica da liberdade*. A autonomia, neste sentido, é a possibilidade de a pessoa ser princípio ontológico da sua própria entidade, em toda a sua possível plenitude. Quer isto dizer que não há e não pode haver ser humano\pessoa sem que tal ente seja autónomo, mesmo numa visão laica e estrita, em que a autonomia é absoluta, e na qual a pessoa não tem o seu «poder-ser-próprio» penhorado ou trespassado a nada ou a ninguém de transcendente ao mundo natural no qual existe. Neste sentido, é a possibilidade e a concretização real de haver uma indefetível referência à pessoa como princípio da sua ação que lhe permite, em primeiro lugar, que ela seja humana, e que, em segundo lugar, seja propriamente digna. A autonomia cria a pessoa, a multidão aniquila-a.

Esta pessoa, própria da relação, encontra na afetividade um valor ético pedagógico comunitário ímpar, quer seja pela sua exigência, quer pela eficácia de seu ato, caso este ato seja vivido em fidelidade absoluta à possibilidade máxima da ontologia própria de cada ser humano, como a possibilidade de realização humana mais perfeita. É na afetividade que reside o “microcosmos” do «Bem-comum». Definindo-se, aquela, como o

³⁸² Cf. Louis Lavelle, «Traité des Valeurs», em *Vol. I*, Paris, PUF, 1951, pp. 150-155.

ato recíproco de reconhecimento que promove o «Bem» entre os constituintes de uma comunidade. A afetividade é, então, o «cimento» que possibilita a «construção» e união de uma comunidade, pois a relação afetiva e de transferência do «saber de si e reconhecer-se» é um movimento que só se poderá organizar «fora de si», o qual informa, repetimos, à comunidade. O seu valor reside no facto de não ser apenas um paradigma de ação, que permite a existência da entidade comunitária, mas em ser, ao mesmo tempo, uma atitude e a realidade atual que a institui.³⁸³

Ao limite, num agregado de seres humanos em que a afetividade seja nula, não poderá haver *communio*, comunhão, comunidade, e não poderá existir qualquer forma de Pedagogia do Reconhecimento, uma vez que, por consequência, não haverá relação genuína, não haverá comunicação, encontro e palavra: atos pedagógicos na sua mais profunda natureza.

Neste sentido, é a atitude pedagógica de reconhecimento, própria em cada um, que poderá possibilitar a satisfação do “Eu” consigo mesmo e com os outros, pela disposição essencial de uma dialética dialógica, que atesta afetivamente, no espaço do sentido, cultura e comunidade, a verdade essencial de cada um, promovendo, no encontro e no diálogo, uma abertura ao reconhecimento. Mas o que é isso que explica a afetividade como relação fundadora da possibilidade pedagógica dos atos de reconhecimento e da comunidade - da desejável comunidade humana? É o acontecer transcendente, portanto, «universal» e «necessário» da realização do «Bem» no seu sentido comunitário, isto é, de um «Bem», não centrado no sujeito da ação, mas no seu correlato objeto, como advogam Bernard Lonergan e Martin Buber.

Este «Bem», no seu trânsito de realização, através da universalidade do ato da afetividade, como vimos, é o «Bem-comum». Este é necessariamente o bem de todos os que querem constituir tal comunidade - bem que não exclui e não pode excluir qualquer pessoa que queira comungar de tal benfazeja relação. Assim sendo, o «Bem-comum» é o «Bem» do objeto da ação, mas também do seu sujeito. E assim, universalmente, a sua plena realização é a realização em «Bem» de todos os seres humanos em causa sua.

Trasladando esta conceção para uma Pedagogia do Reconhecimento, esta seria, reiteramos, uma Pedagogia do «Bem-comum», porque deve ser sua preocupação o bem

³⁸³ Bernard Lonergan define essa afetividade como a “fonte da massa, do momento, da movimentação e do poder da consciência”, e que “a compreensão dessa afetividade é fundamental para orientar as nossas escolhas”. Cf. LMT, *op. cit.*, p. 31; referência ainda a Mendo Henriques, *Bernard Lonergan uma Filosofia para o Século XXI*, *op. cit.*, p. 71.

do objeto e do sujeito da sua ação, entendendo sempre a pessoa não como o valor absoluto, mas como o seu valor absoluto, isto é, absoluto âmbito pessoal onde o absoluto se manifesta: em valor de afetividade, autonomia, sentido e pertença humanas.

A esta conceção, natural, livre, afetiva e recíproca do vínculo humano interpessoal, chamamos «Reconhecimento», já apurada pelo que de melhor o transcender da cultura humana deu à humanidade, isto é, a vida (essência), via cultura (espaço do sentido) dá-nos ferramentas para a comunidade (estacionário cultural, pedagógico e horizonte de sentido). Só necessitamos de intuí-las atentamente e compreendê-las, transferi-las e torná-las aplicáveis, e aplicá-las a todo o acontecer humano: é este o ofício responsável a officiar por uma Pedagogia do Reconhecimento. Foi sobre esta «antiga novidade», o reconhecimento essencial da pessoa humana, que foi possível pensar e criar diversos sistemas de proteção e preservação da dignidade de cada um de nós, e em diversos níveis fundamentais; sistemas que hoje se encontram postos em causa e ameaçados, no que pode vir a ser o retorno a formas de desumanidade em que impera uma distinção de valor ontológico entre seres humanos dignamente iguais, relegando uns para o «senhorio» e outros para a «escravidão». A uma *luta pelo reconhecimento* dos humanos dignatários e *co subsidiários* da humanidade, pedagogicamente, a montante, e politicamente, a jusante, pede-se que sempre pugne por esta causa, caso contrário, reafirmamos, é nula a sua essência e substância.

Uma comunidade fundada na afetividade é uma comunidade dialógica de cooperação entre pessoas (*co-subsidiárias*), entes também espirituais, espiritualizados e espiritualizantes, e não um mundo de competição entre «predadores» com forma exterior humana. A «Comunidade dos afetos» está a morrer, em favor de uma sociedade de «predadores», morrendo também com ela, mediatamente, a possibilidade de uma humanidade digna desse nome.

Neste sentido intuímos que a comunidade dialógica a fomentar por uma Pedagogia do Reconhecimento será:

- «uma união de homens ligados pela própria essência e pela vontade essencial, união que é o resultado de um processo natural e não algo imposto; é algo baseado na sua origem comum, costumes, propriedades, etc. De fato, o homem

nasce na comunidade. Ela é sua condição, ele vive, respira nela, ela o sustenta.»;³⁸⁴

- «a expressão e o desenvolvimento da vontade original, naturalmente homogênea, portadora de vínculo, representando a totalidade do homem.»;³⁸⁵
- «em uma *Gemeinschaft* [comunidade], a ação é resultado de um talento ou vocação (*Berufung*).»³⁸⁶

Compete a cada um de nós, *concriadamente*, isto é, criando uns com os outros, fazer brotar esta comunidade dialógica, afetiva e nela tentar preservar a vocação da humanidade (destino) e o vocativo de cada pessoa (projeto), quer dizer, a sua resposta, a sua escolha autónoma, a sua verdade, a sua autenticidade, que é a *coincidência do homem consigo mesmo*, o seu *fundo insubornável* - esta, sim, deve ser a primeira intuição afetiva que deveríamos ter. Realizar esta *concriação* significa realizar comunidade genuína, sentido, valor e vida, pois toda a comunidade é uma comunidade de vivos, onde a afetividade permite levar as «coisas» à plenitude do seu significado e sentido.

Quer isto dizer que nunca houve e nunca haverá humanidade propriamente digna onde não reinar o «Bem-comum», valor mais alto, mas valor indigna e atualmente emasculado. O bem que se busca não é e não pode ser apenas um bem idiótico, pessoal e individualmente exclusivo, mas, por outra via, ser um «Bem» para que a felicidade possa ser plena em cada um.

O sentido da necessária universalização do «Bem», como única completude possível para a felicidade de cada pessoa, implica que todos tenhamos de officiar no sentido do «Bem» e da felicidade de todos, sendo que falhar a felicidade de um, passe a utopia, é falhar a felicidade de todos.

Este modo de ver a possibilidade desta «Nova Comunidade» implica ainda que o movimento dito social tenha de ser um movimento pró-comunitário. Nada se deverá fazer, nesta «cosmópolis» humana, que não tenha como fim o «Bem» de todos. No fim, ou *nos salvamos todos ou perdemos todos*, sentido platónico do governo como arte de bem navegar, que guarda a profunda intuição de que a vida na comunidade é como a vida

³⁸⁴ Cf. BSC, *op. cit.*, p. 83.

³⁸⁵ Cf. *Ibidem*, p. 50.

³⁸⁶ Cf. *Ibidem*, p.16.

num navio, em que a vida particular de cada um e de todos está sempre dependente do bom rumo que se imprime ao movimento desse vaso, no cumprimento do que implica a expressão náutica: “estamos todos embarcados”.³⁸⁷

Nada mais verdadeiro, nos dias de hoje, nesta era da evidência da globalização, que a afirmação de que todos estamos no mesmo “navio”, que se chama «Humanidade». Vaso que bolina contra «maus-ventos», num oceano encapelado por vagas de «bate lá - chega cá», e que só chegará a bom porto se ninguém se perder ou, se por falta de reconhecimento humano, não o termos intentado ao menos salvar. Uma «Barca» que começou a sua viagem há muito tempo e já fez muitas vítimas desnecessárias, mas, não obstante, ainda flutua. Cabe a nós decidir se chega a “bom porto” ...ou se afunda.

Platão termina a sua *República*, obra fundadora da grande tradição teórica do Ocidente, em muitos dos seus principais domínios, refletindo sobre a ação do ser humano e apontando um caminho para a felicidade. Esta felicidade não é, no entanto, um «Valor», mas uma finalidade última, adveniente de praticarmos por *todas as formas a justiça com sabedoria*, mesmo que *com sofrimento*. Não é esta finalidade um mero contentamento psicológico, um adormecimento aburguesado de quem trocou a dignidade humana pelo poder ou fama, ou alienações várias, mas a profunda consonância entre a resposta do vocativo ser humano a si, aos outros e a uma dignidade altíssima, que o aproxima dos «Deuses», e no que há de mais elevado no «ser possível» do seu prático acontecer. No âmbito dos valores, tudo ganha significado próprio se servir pedagogicamente a dignificação da ontologia própria de cada ser humano. Tudo isto se possibilita realizando e guardando isso que é o «Valor», isso que constitui o homem como ser único, como pessoa. E onde? Numa comunidade pedagógica de reconhecimento.³⁸⁸

O sentido comum que se atribui à comunidade parte do pressuposto segundo o qual primeiramente existem coisas individuais e que secundariamente se congregam de algum modo, formando assim aquilo a que chamamos de «comunidade». Mas como, porquê e, sobretudo, para quê congregar-se?

³⁸⁷ Cf. Platão, *República*, *op. cit.*, p. 482 [612c].

³⁸⁸ Neste sentido, fazer comunidade genuína é realizar o dom do reconhecimento, o que exige não apenas dar ou oferecer, mas também aceitar e acolher. Fazer comunidade é reconhecer a importância do altruísmo e os limites do egoísmo. Na escola, por exemplo, a cultura da reciprocidade entre professores e alunos, permitirá, para além da transmissão de conhecimentos, a noção e o reconhecimento da indissociabilidade entre ambos. Sem esta profunda intuição, define esse espaço de cultura comum a que chamamos escola. Cf. Platão, *República*, *op. cit.*, p.500 [621c].

A individualidade pressupõe a relação, pois, apenas por meio desta, isto é, apenas supondo logicamente uma necessária relacionabilidade, poderia haver a necessária relação que coloca cada indivíduo como fruto total dessa mesma relação, macro-relação que o constitui como *dom* e possibilidade de *dom*, recebido e dado, espriada por infinitas possíveis relações. São estas, em sua comunidade integrada, que constituem o tecido do real de isso a que se chama o «ser». Deste modo, tem Lavelle razão quando afirma que:

«A consciência é semelhante à aranha colocada no centro de uma teia, que a põe em contacto, por meio de fios muito sensíveis, com todos os pontos da periferia. O conhecimento é esta teia, que procuramos estender sobre a totalidade do tempo, para a tecer. Do mesmo modo, o conhecimento, que nos reúne ao Todo, dá-nos a alegria de participar da sua perfeição: a infinitude é dele inseparável e nada há que, de direito, lhe possa escapar. É mesmo impossível ter consciência de si, se se procurar apreender o seu ser isoladamente: conhecer-se é inscrever-se no Todo, é multiplicar com ele as relações que nos revelam todas as nossas potências.»³⁸⁹

A comunidade, ainda segundo Lavelle, começa por ser uma comunidade metafísica, transcendental (ndr. 374), isto é, que não apenas acompanha a possibilidade ontológica de cada e de todos os possíveis e reais entes – sentido antigo de transcendentalidade -, mas que também é necessária, universal e anterior a qualquer forma de realidade mundana, isto é, a qualquer forma de possível experiência – sentido kantiano de transcendentalidade.

O modo superior, máximo até, que esta comunidade pode atingir, por via do trânsito afetivo, é o incondicional ato de amor, pois cada um desses atos coloca de forma transcendental a possibilidade de ser de um Ente, e, assim, universalmente. Neste sentido, o mundo, quer o mundo Superior do ser Pleno, quer o mundo em que vamos sendo em busca do ser pleno, configuram profundos atos de amor. É o ato de atenção, de

³⁸⁹ «La conscience est semblable à l'araignée placée au centre d'une toile qui la met en contact par des fils très sensibles avec tous les points de la périphérie. La connaissance est cette toile que nous cherchons à étendre sur la totalité du temps pour la tisser. Aussi la connaissance, qui nous réunit au Tout, nous donne-t-elle la joie de participer à sa perfection: l'infinité est inséparable et il n'y a rien qui, en droit, puisse lui échapper. Il est même impossible d'avoir conscience de soi si l'on cherche à saisir son être isolément: se connaître, c'est s'inscrire dans le Tout, c'est multiplier avec lui des relations qui nous révèlent toutes nos puissances.» Cf. Louis Lavelle, *La conscience de soi*, Paris, Ed. Bernard Grasset, p. 287.

inteligência e de consciência responsável, já intuída por Lonergan, que *permite*, pondo o mundo como ato de sentido e, no mundo, cada um de seus ativamente integrados componentes, mormente as pessoas, *o universal direito de ser*, como dom comunitário, num, agora sim, mundo – isto é, não num ato de negação de possibilidade do outro -, constituído metafísica e transcendentalmente pelo ato de doação da possibilidade de sentido de e para o “Outro. Este dom é o retrato deste ato de amor, não coisa meramente passional, mas coisa ativa, afetiva e verdadeiramente *concriadora* de e numa comunidade pedagógica; consideração que podemos verificar no seguinte elenco, extraído de *Sobre a Comunidade*, de Martin Buber, com atualizações em Maria Zambrano e Hannah Arendt:

- primeiro: o amor ao mundo³⁹⁰ - porque a dimensão afetiva é indispensável em Buber e entra na ‘categoria’ emocional da reciprocidade - ou da relação “Eu-Tu” como Vocativo para o Outro. Neste contexto, quando nos referimos à afetividade, devemos ter presentes as palavras de Maria Zambrano relativas à *Metáfora do Coração*, entendida como referencial central e, paradoxalmente, marginal na cultura ocidental, isto é, como “generosidade” e “intimidade”, nos antípodas e de uma “superfície”, porque o *coração*, “ao oferecer-se, não é para sair de si mesmo, mas para fazer adentrar-se nele o que vagueia fora”,³⁹¹
- segundo: se existe amor ao mundo, então salvar o mundo da ruína constitui-se vocativamente como resposta a um apelo, a uma necessidade premente - existe uma séria ameaça de crise e de destruição (que as palavras pré-guerra, grande guerra e pós-guerra, na sua recorrência cíclica, preconizam). Há então que responder a este apelo, a este “chamamento vocativo de salvação” e “por amor”. Em Buber, a resposta passaria pela relação “Eu-Tu”, como a assunção de uma responsabilidade ou de uma Vocação inadiável do humano;

³⁹⁰ “A educação é assim o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos e dos jovens. A educação é também o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para, ao invés, as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum.” Cf. Hannah Arendt, «A crise na Educação», *art. cit.*, p. 513.

³⁹¹ Cf. Maria Zambrano, *A Metáfora do Coração E Outros Escritos*, trad. José Bento, Assírio & Alvim. Lisboa, 1993, p. 23.

- terceiro: se existe amor, se existe vontade de salvar a humanidade, o mundo e a Terra, então ter uma atitude de reconhecimento face ao que existe, re-sublinhando o primeiro e segundo pontos: Reconhecimento do “Outro”; Reciprocidade com o “Outro” - tendo em mente que o termo partilhado por Arendt e Buber assume neste último um carácter ontológico inaugural. Isto é, no sentido de uma relação “Eu-Tu” primeira, indiferenciada, não separada e inclusiva com a Natureza ou a Terra, entendida também como Grande Mãe e matriz ou referencial primevo e comum a toda a humanidade. Prefiguração primária do “Nós”, de pertença ou de comunalidade, de um «Bem comum» que é esse modo como se está *e que assim se é e se faz. topos e lugar de abrigo ou pertença* – aqui entendido como mundo ou lugar sagrado e comunitário de partilha e de condição de possibilidade de realização do humano, isto é, de civilização ou de cultura. “O homem é a criatura na qual a imagem divina da existência é realizada não simplesmente como um sonho, (...) mas como dons naturais que ele ambiciona desenvolver”.³⁹²
- quarto: e o amanhã, “Eu”? - a chamada vocativa de atenção e a resposta passam inevitavelmente pela tarefa de renovação de um mundo comum, isto é, por um projeto a realizar continuamente em partilha. Uma Renovação e um Recomeço. Neste contexto, a noção de teofania assume carácter revolucionário de mudança de comportamentos e de atitudes, do ser humano face a si mesmo, à humanidade e à natureza, uma vez que Deus encarna, para Buber, *o espírito de mudança e não quer ser apropriado ou possuído, mas sim realizado*. Tarefa árdua que implica desaprender o mundo como *Isso*, coisificado, objetivado. E que pressupõe uma conceção panenteísta integradora, onde não cabem as noções de sujeito e de objeto, mas, unicamente, a categoria de relação como *topos* de transcensão de limites e de «intra-inter-trans-subjetividade». Como afirma Buber, “Deus abarca o Todo, mas não é o Todo; de igual modo Deus abarca o meu «Si-mesmo», mas não se identifica com ele”.³⁹³

Então, a relação pedagógica e dialógica comunitária seria o lugar, o *topos*, onde tudo isto acontece, como problema, mas também o lugar onde o projeto, ou onde a

³⁹² Cf. BSC, *op. cit.*, p. 45.

³⁹³ Cf. BET, *op. cit.*, p. 98.

construção das resoluções ou das soluções, se torna possível. Mas a relação pedagógica também apresenta um duplo carácter, de lugar de encontro e de desencontro, de *topos* e de utopia. Será que dela se poderá dizer que *é como uma esfera cujo centro está em toda parte e a circunferência em parte alguma?* Repetidamente, Buber afirma e reafirma: “duplo é o mundo para o homem de acordo com a sua dupla atitude”.³⁹⁴

Mas, quando falamos de Buber e da relação pedagógica e dialógica, não nos situamos na esfera de uma narrativa semelhante, na sua forma, à *República* de Platão, ou à *Cidade do Sol* de Tomás Campanella ou à *Utopia* de Tomás Morus. Não obstante, estamos certos de que, no seu conteúdo, nos estamos imediatamente a situar nos antípodas mais extremos de *O Príncipe* de Maquiavel, ética e politicamente falando. A distância relativa a formas de socialismo utópico ou de massas também é uma certeza, continuamente reformulada e afirmada. Pois tanto o coletivismo como o individualismo resultam da mesma fonte ou condição humana: o isolamento extremo do indivíduo nas sociedades contemporâneas que, por exemplo, as personagens *kafkianas* dramaticamente ilustram. Deste ponto de vista, o par *Eu-Tu*, de Buber, como comunhão³⁹⁵ opõe-se ao solitário *Eu penso* cartesiano, obrigando-nos a reformular o que entendemos por consciência e conhecimento.³⁹⁶

Estamos, então, a situar-nos dentro de um universo incandescente e líquido de textos como *Eu e Tu* ou de *Educação para a Comunidade*. Nestes textos, dentro da referência, porventura, axial, não só para Buber, como também para nós, *veterotestamentária*, testamentária, mas também helénica, a *Palavra*, o *Logos* ou a *luz* assume um carácter genésico, fundamental, fundador de começo e de doação. É neste contexto que poderemos intentar definir o que se entende por uma “Nova comunidade” pedagógica. Sendo certo que este já não é um ponto meramente formal ou preambular da nossa reflexão, ele implica, ao invés do que se possa pensar, também um pragmatismo, um «ser-e-estar-todo-aqui-e-agora-para-o-Tu», no preciso instante em que falamos e usamos da palavra e damos testemunho, que deveria ser, não a essência de fazer comunidade, mas a existência mesma do «fazer em», «com» e «para» a comunidade. Como afirma Buber: “As palavras fundamentais não exprimem algo que existiria fora delas, mas uma vez proferidas criam uma existência”.³⁹⁷ Há uma espécie de filosofia «do

³⁹⁴ Cf. BET, *op. cit.*, pp. 7 e 34.

³⁹⁵ Cf. BSC, *op. cit.*, p. 37.

³⁹⁶ Cf. Catherine-Marie Leroy, *Précurseur du Personnalisme*, Paris, 2004, p. 67.

³⁹⁷ Cf. BET, *op. cit.*, p.7.

dizer» que é ontologia fundadora do ser, do existir ou da Vida. Que podemos entender num contexto muito especificamente judaico, mas também romântico e demiúrgico. Mas, ao invés das atualizações e prolongamentos desta ideia, e ao invés também das formulações kantianas acerca da metafísica como espuma remanescente de uma onda ou meta e limite de sentido, entenda-se, da linguagem possível acerca do «real» - como “coisa” fenoménica ou numérica -, a noção de Buber procura a identificação metafórica com rio ou *riacho*, como aquele ou aquela que vence penosa, e até arduamente, todos os limites ou obstáculos ao Encontro. Elemento, pois, de ligação, fluido, líquido, condição de estar-entre o “Eu” e o “Tu”, a Natureza e os seres humanos, os seres humanos, uns, em relação aos outros, e os seres humanos e Deus. De certo modo, temos que nos colocar «do avesso» relativamente aos nossos referenciais modernos, teóricos ou contemplativos. Temos que nos retirar ou ir retirando do cortejo dos ídolos da moderna «polis». Porque, ao invés de um certo positivismo lógico, é acerca daquilo que não podemos ou não conseguimos falar ou dizer que temos de falar e de dizer.

Por causa do “TU”, na sua maior radicalidade, isto é, de Deus que abarca o Todo - mas que é para além dele: indizível, impensável, inexprimível e inexpressável -, como afirma Buber, “por causa deste algo inexprimível”, dizíamos, “posso dizer *Tu* na minha língua, como todos podem dizê-lo na sua”. E continua, “por causa deste algo inexpressável, existe o *Eu* e o *Tu*, há diálogo, há linguagem, existe o espírito cujo ato originário é ela, existe a palavra na eternidade”.³⁹⁸ Não se trata aqui apenas de uma superação por meio de uma *coincidentia oppositorum* (entre o dito e o indizível, a palavra dita ou o silêncio), mas da assunção de uma radical multiplicidade ou multiculturalidade intra e inter-trans-subjetiva.

Importa aqui retomar e re-sublinhar o carácter dialógico. É preciso entender-se que a Palavra comporta em si o silêncio onde reverbera o som e a pausa que torna o som audível. Isto implica, mais uma vez, a noção de panenteísmo, pois se o “O espírito é palavra”³⁹⁹, “não é a linguagem que reside no homem, mas o homem na linguagem. (...) O espírito não está no Eu, mas entre o *Eu* e o *TU*. Não é como o sangue que circula em ti, mas como o ar que respiras.”⁴⁰⁰ Por essa razão, no *princípio* é a *Palavra*, isto é, a *relação*, isto é, o apelo Vocativo do “Eu”.

³⁹⁸ Cf. *Ibidem*, p. 98.

³⁹⁹ Cf. *Ibidem*, p. 43.

⁴⁰⁰ Cf. BET, *op. cit.* p. 43.

Assim como “a vida dos seres humanos não se reduz ao âmbito dos verbos transitivos”⁴⁰¹, isto é, não é um verbo que se faz acompanhar por um complemento, mas é, também, à semelhança de um verbo intransitivo, algo que ocorre sem nenhum tipo de complemento, a Palavra é um ser vivo, uma existência vocativa, pessoal, intransitiva, intransmissível, mas partilhável e reconhecível, pois nisso consiste a sua vida mesma.

Nós não experienciamos ou experimentamos palavras ou «A Palavra». Nós proferimos palavras. E somos as palavras que proferimos. E nesse dizer único, irrepetível, irretirável – irrevogável – que nelas e com elas nos irmanamos e nos unimos e presentificamos uns aos outros. Intuição que António Maria Lisboa descreveu no seu livro *Isso Ontem Único* do seguinte modo: “Eu ouço: é o som que contém o Corpo, não as palavras, não a gramática. Não discuto a prioridade duma forma particular de comunicação, não há comunicação – há encontro!”⁴⁰²

Estamos, pois, a situar-nos não num espaço de utopia físico ou metafísico, mas num espaço que já nos pré-existe, onde nascemos, vivemos e havemos de morrer: a comunidade humana, a nossa atual «aldeia global». E é nela que urge encontrar ou reencontrar a «Nova Comunidade» ou a «Nova Comunalidade», ou a Comunhão, dela dando, pedagogicamente, testemunho. Trata-se então de um meta-espaço, num tempo contínuo que é «agora» e num espaço contínuo que é «aqui». Seguindo Buber:

«Não é *Ele* ou *Ela*, limitado por outros eles e elas, um ponto inserido na rede do mundo do espaço e tempo; e também não é uma natureza que se pode experimentar, descrever; um feixe brando de propriedades denotadas. Sem vizinhos e sem juntas, é *Tu* e enche o firmamento. Não como se nada mais houvesse exceto ele; mas tudo o mais vive na *sua luz.*»⁴⁰³

Ao estarmos aqui a “definir” comunidade como união e inclusão, não significa, na esteira de Buber, afastarmo-nos da noção de *aliança*, entendida esta como uma forma de consolação para aqueles que saíram para fora da Vida, em quebra, desunião ou pacto negativo que exclui e se auto-exclui, erigindo muros, delimitações e fronteiras:

⁴⁰¹ Cf. *Ibidem*, p. 8.

⁴⁰² Cf. António Maria Lisboa, *Isso Ontem Único*, Lisboa, Assírio & Alvim, 1977, p. 170.

⁴⁰³ Cf. BET, *op. cit.*, p. 13.

«Agora, quando falo de *comunidade*, entendo algo que abrange toda a vida, toda a existência natural do homem, não excluindo nada dela. Ou a comunidade é isso, ou, então, deve-se renunciar à ideia da existência de uma comunidade autêntica. Que a comunidade possa ser realizada ou não, depende muito da possibilidade desta união total.»⁴⁰⁴

Existir significa estar em permanência sobre uma fronteira, ser a situação limite da Vida, «estar-entre», ser em paridade, ser duplo em diálogo “Eu-Tu”, num mundo liberto da coesão do espaço e do tempo. Diz Buber: “No princípio é a relação: como categoria do ser, como disposição aberta, como forma que se enche e amolda, como modelo da alma; o *à priori* [vocativo] da relação; o *Tu inato*”.⁴⁰⁵ No mundo da relação, assim concebido, seja a primeira com a Natureza, seja a segunda com os seres humanos, seja a terceira com as essencialidades espirituais, é sempre à linguagem dita, por dizer ou não dita que se faz referência. Seja porque se está aquém da linguagem, na “obscuridade”, e então situamos nos *limiar da linguagem* (na relação com a natureza), seja porque a relação se tornou *manifesta e toma a forma de linguagem* (na relação inter-humana), seja ainda porque a relação está *envolvida numa nuvem, mas revela-se, é invisível e gera linguagem* (na relação com Deus).⁴⁰⁶ Mas todas estas três dimensões, ser, acontecimento, relação intersubjetiva, se presentificam em «encontro», «epifania» e «teofania». Ao invés, na palavra, também fundamental, “Eu-Isso”, o mundo experiencia-se numa objetivação ou numa “coisificação” que é, paradoxalmente, subjetivista, porque individual, privada e egóica, coagindo e limitando dentro da coesão do espaço e do tempo.⁴⁰⁷ Mas, como também nos lembra Buber, o mundo ordenado não corresponde exatamente à ordem do mundo: “Há momentos do fundamento secreto em que a ordem do mundo se contempla como presente”.⁴⁰⁸ O espaço e o tempo são uma “rede”, na qual cintilam, contra um pano de fundo negro, em eterno retorno ou em eterno presente, momentos capturados ou subtraídos a uma ciclicidade esférica, porque, ainda de acordo com Buber: “as essencialidades são vividas no presente [reconhecimento] e as objetualidades no passado [conhecimento]”.⁴⁰⁹ Também aqui o ser humano é um ser que está «entre» a *graça* fundadora do Encontro *Eu-Tu* e a *nostalgia da Terra Prometida*, o som e o silêncio, o

⁴⁰⁴ Cf. BSC, *op. cit.*, p. 85.

⁴⁰⁵ Cf. BET, *op. cit.*, p. 31.

⁴⁰⁶ Cf. *Ibidem*, p. 10.

⁴⁰⁷ Cf. *Ibidem*, p. 34.

⁴⁰⁸ Cf. *Ibidem*, *loc. cit.*

⁴⁰⁹ Cf. *Ibidem*, p. 17.

manifesto e o não manifesto, pois “Toda a resposta amarra o *Tu* ao mundo do *Isso*. Eis a melancolia do Homem, eis a sua grandeza. Pois é assim que nasce entre os vivos o conhecimento, a obra, a imagem e o modelo”.⁴¹⁰

A substituição da ideia de força pela ideia de teoria de campo – sugerida por Lonergan - poderia situar o espaço para a intra e inter-relação entre pessoas, subsumindo ou alargando estas noções ao «Tu» tríplice da Natureza, dos seres humanos e de Deus. Isto porque, retomando Buber, nós não nascemos pessoas, mas tornamo-nos pessoas pela comunhão, como o Tzadik na comunidade Hassídica, e entendemos que somos seres intermédios, estimadores e mediadores entre os mundos do *TU* transcendente e do *Isso*. Então, como coligiu e reescreveu Buber em *As Histórias do Rabi Nakhman*, pode ser que “uma estranheza de mil anos de herança em relação à natureza [deixe de prender ou desprenda a nossa alma das amarras – conceptuais e espirituais com] que mantivera a sua alma em amarras”.⁴¹¹ “E [pode ser que então os muros do nosso gueto espiritual venham abaixo de repente] (...) pelo contacto com as forças das coisas em crescimento”.⁴¹² Será que uma verdadeira comunidade pedagógica pode ajudar esta redenção? Talvez o seguinte elenco, todo ele extraído e compilado a partir da obra *Sobre a Comunidade* de Martin Buber, nos possa dar algumas indicações nesse sentido, uma vez que retrata noções comparativas entre comunidade e sociedade:

Comunidade (*Gemeinschaft*):

- Vida-em-comum (*Zusammenleben*);
- Influenciada pela Vontade “Natural” (*Wesenwille*);
- As ações, tidas pelos seus membros, visam a sobrevivência da comunidade. São fruto da tradição e dos costumes;
- As ações resultam de um talento ou vocação inata do sujeito;
- Os seres humanos estão solidamente ligados à Terra;
- Existência de “Liberdade”: correspondência entre aquilo que se deseja e aquilo que se pode alcançar;
- Lugar de convivência (“vivência em conjunto”): os indivíduos encontram-se, unindo-se de forma essencial e ultrapassando os fatores desagregatórios;

⁴¹⁰ Cf. BET, *op. cit.*, p. 44.

⁴¹¹ Cf. BHR, *op. cit.*, p. 41.

⁴¹² Cf. *Ibidem*, p. 17.

- É fim em si mesma e não um instrumento para chegar a outros fins. Expressão da Vida genuína. Associação orgânica de personalidades, construídas somente em relação;
- Dois tipos de comunidade: a “Antiga comunidade” – relações baseadas em laços sanguíneos e cegamente seguidoras das antigas tradições; a “Nova comunidade” ou “Pós-social” - baseada na “lei intrínseca da vida”, no “princípio criativo” e em relações emanadas da livre escolha vocativa das pessoas (exemplo: simbiose do Mestre com os seus discípulos);
- O seu estabelecimento só será garantido mediante a presença de Deus (divino).

Sociedade (*Gesellschaft*):

- Influenciada pela “Vontade Racional” (*Kuerwille*);
- As ações, tidas pelo indivíduo, visam o lucro. São adequações de meios a fins;
- A ação é tida como resposta a uma obrigação externa ao sujeito;
- Os seres humanos são tratados como meios, instrumentos para a obtenção do lucro;
- Existem escolhas ou “opções”: várias alternativas, mas somente um pequeno número é factível;
- “Agregado mecânico e artificial”: não existe encontro essencial, vive-se separado não dando resposta concordante aos fatores agregantes;
- Os desenvolvimentos advindos da Revolução Industrial conduziram à sua formação, enquanto forma de vida, substituindo a vida em comunidade;
- Regulada pelo princípio utilitário e por relacionamentos externalizados;
- Poderá evoluir e dar lugar à “Nova Comunidade”.

Terminamos com este breve glossário buberiano, centrado em torno dos conceitos basilares de “Comunidade” e de “Sociedade”, na esperança de termos contribuído para o alargamento do campo de definição do sentido do sujeito pedagógico, bem como das condições de possibilidade de construção da sua identidade, dentro de uma Pedagogia do Reconhecimento.



CONCLUSÃO

É POSSÍVEL UMA PEDAGOGIA DO RECONHECIMENTO NOS DIAS DE HOJE?

Procurámos, ao longo da nossa dissertação, e sustentados numa *crítica da razão pedagógica*, refletir acerca de uma Pedagogia do Reconhecimento, recorrendo a vários autores que contribuíram, de forma muito significativa, para este constructo. Foi também nossa pretensão balizar o seu horizonte de referência ou complexo de valores identificados como sendo matriciais para a cultura ocidental. Uma vez referenciada historicamente a praxis e contornos desta Pedagogia, alicerçada em princípios metodológicos exarados, basilarmente, de Bernard Lonergan e Martin Buber, cumpre-nos agora colocar esta questão fundamental: é possível uma Pedagogia do Reconhecimento nos dias de hoje? Concluímos, após toda esta transeunte reflexão, com uma resposta afirmativa: não só é possível uma Pedagogia do Reconhecimento nos dias de hoje, como ela é, a nosso ver, necessária, urgente e imprescindível.

Esta “nova” pedagogia requer, como já o enunciámos, na esteira de Buber, uma “Nova Comunidade”, isto é, um *arquétipo comunitário* que se sustenta e dá sustento a valores que identificámos como universais, nos seus fundamentos e horizontes de possibilidade. Não estamos aqui a falar de valores utópicos e\ou teóricos, no sentido mais remoto de *teoria*, entendida como contemplação de um cortejo de *ídolos*, onde oficiantes ou participantes e espectadores se diferenciariam numa dissociação que, transposta para o ato pedagógico, configuraria a diferença de estatuto ontológico entre mestre/professor/oficiante e discípulo/aluno/espectador. Esta diferença enformaria uma disparidade ontológica e estatutária que fomentaria, institucionalizaria e fundaria relações de poder e de dominação e, sobretudo, de captura e de distribuição do saber, como se de um bem de consumo se tratasse. Esta dissociação diferenciadora subjugaria a pedagogia e, mormente, o ato pedagógico que a consagra, a um uso e abuso que reduziria o seu estatuto ontológico a uma objetivação coisificante ou, segundo Buber, à condição de um “Isso”. O que Buber e Lonergan nos propõem é uma abordagem inteiramente distinta.

O que é o ato pedagógico? O que é ensinar? O que é aprender? Temos de ter sempre presente que ensinar e aprender são, “essencialmente” ou de “facto”, pois aqui estas nomenclaturas revelam o seu carácter obsoleto, metodologias de *ensinar* e *aprender*

a ser, como *sabedoria do estar aí*, entendida como um *estar com e para* O(s) Outro(s), um estar *entre todos Nós*: a sabedoria da e para a Comunidade. Neste contexto, ser é aquilo a que chamámos *um valor em ato* de dar-se ou ofertar-se a si mesmo, constituindo essa generosidade ou *bem comunidade* uma *finalidade sem fim*, para empregar a terminologia kantiana da terceira crítica, e a “definição” mesma, não do ato pedagógico, mas da pedagogia em ato.

Neste contexto, uma Pedagogia do Reconhecimento significaria *oficiar o «Bem-comum»* e revelar-se-ia como um “cuidado” ou um “cuidar”, um “abrigar” e “sustentar” o Outro, que deveria ser entendido como um cuidado primário, no sentido de primevo, onde as dimensões cognitivas e afetivas se encontram, não intrincadas, mas imbricadas, isto é, as duas estão indissolúvelmente “encaixadas”, não como duas faces opostas e distintas, mas como «face-mesma» do Ser. Nesta perspetiva, a prática pedagógica é uma reciprocidade, tal como Buber a considera, que se realiza numa *concriação* mútua que a relação pedagógica *Eu-Tu* efetiva. A Pedagogia do Reconhecimento constrói Comunidade ou uma “Nova Comunidade” contínua a partir da prática pedagógica de pessoas como *oficiantes e concriadores* de um *Bem-comum*, isto é, como fundadores de um espaço e de um tempo intersubjetivos, participados e partilhados por todos. Que *espaço* e que *tempos* são estes?

De acordo com Buber, a coesão conferida pelas categorias do espaço e do tempo ao “mundo do Isso” [do ter] não se aplicam ao mundo do “Tu” [ser]. Para o mundo do “Tu”, que sagra e consagra a categoria do *centro*, convergem todas as linhas da vida, todas as relações, libertando-nos da sujeição à alienação ‘coisificante’ do “Isso”. Trata-se de uma utopia, enquanto ainda *sem lugar*, pois a Pedagogia de Reconhecimento não tem um local geográfico específico como condição de possibilidade, nem um tempo de concretização que seja mais propício do que outro para a sua realização. Como já vimos, ela não *bipolariza*, ela não opõe, ela não coloca à margem, nem se coloca à margem da vida, de nenhuma forma de vida, por mais diversa que ela seja ou por mais adversas que as condições pareçam. Ela demanda, de acordo com Lonergan, *conversão* e, para além desta, na esteira de Buber, *redenção*. Neste contexto, *conversão é o reconhecimento do centro* que requer uma mudança de rumo, de perspetiva ou de *atitude*. Retornar, dentro do mundo e do fluxo da vida, a este *centro* significa *um retorno* que opera *redenção* ou *teofania*: o estar entre os seres, a relação genuína entre todos os viventes - o *Nós*.

A sua prática pode emergir, mesmo em situações limite de extrema adversidade, como intentámos demonstrar ao longo da nossa dissertação, não apenas através de exemplos literários, mas também biográficos e “históricos”. O *topos* em que ela se realiza é o ser humano enquanto verbo intransitivo (*verbum* ou palavra *essencial*), pessoa única, irrepetível, incomunicável, intransmissível, mas reconhecível. É esse *topos*, o ser e o acontecer, o *lugar onde* e o modo como, o agora ou o momento, “valor” ou o ato da partilha. Esse *topos* é o “valor” ou o “peso” agostiniano: “O meu amor é o meu peso. Para qualquer parte que vá, é ele que me leva.”⁴¹³ O peso do amor, o confesso e professo é, assim, o valor que constitui e aquilata uma Pedagogia do Reconhecimento digna desse nome. Este peso é o seu fardo, a sua leveza, a sua imponderabilidade e a sua unidade de medida, o fiel da balança onde se jogam o quantitativo e o qualitativo, nas suas múltiplas e diferentes versões “factuais”, ficcionais e fictícias, a trama das suas histórias ou o entretecer cadenciado das suas narrativas; a assunção plena e crítica de uma tradição, consubstanciada numa sensibilidade histórica que não oculta ou oblitera, mas antes inclui e revela uma pluralidade onde se busca a transversalidade da pessoa humana como valor.

O que é uma pessoa humana? É *relação* ou *caminho*, fluido como um *rio*, *ontologia* *incomunicável* ou *Palavra-doação*? É um *ato de relação afetiva comunitária*, uma *Vocação* de *ser para o outro* e, nesta vocação ser o outro, numa transcensão de si, que neste “momento-movimento” assim se constrói e constitui enquanto *onthos*, por via da abertura, liberdade, autonomia e afetividade, que são, pois, as formas operativas ou transversais universais da humanidade comum ou comunidade na perspetiva de uma Pedagogia do Reconhecimento. As três implicam uma escolha consciente. O *ofício responsável a oficiar* por uma Pedagogia do Reconhecimento configura-se, assim, como um espaço de sentido e de linguagem que transcende os limites de um signo ou de um sinal, como um marco que assinala um trilho pré-determinado a percorrer. Este *ofício* é uma oferenda que assim se dá sob a forma de uma dupla vocação ou de uma escolha: como destino da humanidade global e como projeto de cada pessoa humana.

Esta escolha, necessariamente livre e autónoma e não pré-determinada ou heterónoma, implica uma relação a dois tempos iniciais: um “voltar-se para o outro” e um “estar face a face com o outro”. A relação não é de oposição ou de uma dualidade dúplice maniqueia adversativa, nem é de confronto, conflito, imposição ou sobreposição. Isso

⁴¹³ Cf. Santo Agostinho, *Confissões*, trad. J. Oliveira Santos e A. Ambrósio de Pina, prólogo de Lúcio Craveiro da Silva, Porto, Livraria Apostulado da Imprensa, 1984, p. 363 [Livro XIII].

implicaria uma subjugação ou um impasse que seria sempre um fechamento ou uma destruição. A relação também não é de diluição ou de perda, de desaparecimento, oclusão ou ocultação. Há uma *nudez amorosa* na relação que é como que uma tatuagem fluida, como uma ténue linha de água que eternamente se *concria*, desenha ou corre ininterruptamente como um fluxo ou um diálogo jamais interrompido, feito da misteriosa matéria do som e do segredo rumoroso do silêncio. O *Eu-Tu* a que nos reportamos são Palavras no limiar da Palavra, aquém e para além do que o *hífen* apostado entre os dois significa: o momento mágico do encontro e do reconhecimento. Não apenas a pedra de toque de uma relação, mas o momento auroral e glorioso da sua génese e a eterna possibilidade do seu re-início. Algo que não é o *cogito*, ou o *eu penso, logo eu existo* cartesiano, pois é algo que nada coloca “entre parêntesis”, nada omite, oblitera ou exclui. A relação significa inclusão, abertura ao Outro, ao estrangeiro, ao alheio, ao radicalmente desconhecido, e a aceitação dessa estranheza e dessa diferença por si mesma e em si mesma irreduzível.

O *ofício pedagógico* é, pois, na sua essência, *relação*. Segundo Buber, é relação com a natureza, ainda que esta natureza seja, como pretendia Hegel, esse Outro do Espírito;⁴¹⁴ com as pessoas, ainda que elas sejam os Outros na sua ilegível Alteridade e Radicalidade; e relação com Deus, mesmo que Ele seja a paradoxal máxima expressão do Outro como o Inominável, o Inacessível e o Inefável. Neste contexto, Buber acrescenta à terminologia de Espinosa, acerca dos atributos de Deus,⁴¹⁵ um terceiro atributo: para além da espiritualidade e da naturalidade, a *personalidade* na sua *absoluticidade*.⁴¹⁶ Mas esta relação com a Pessoa Absoluta é inclusiva, ela contém e requer, como condição de realização e possibilidade, todas as outras – as que se situam no limiar ou no pré-limiar da linguagem: a natureza mineral, vegetal e animal; as que se assumem na linguagem verbal com as pessoas humanas – de que a relação afetiva amorosa e/ou até erótica pode ser protótipo; as relações com a Pessoa Absoluta, para além do limiar da linguagem falada, sem palavras, mas que estão na sua génese ou origem. Todas estas relações são dialógicas

⁴¹⁴ Cf. Georg. W. F. HEGEL, *Enciclopédia das Ciências Filosóficas em Epítome. Volume III Filosofia do Espírito*, trad. Artur Morão, Lisboa, Edições 70, 1992, p. 192 [§575].

⁴¹⁵ Cf. Bento de Espinosa, *Ética*, introdução e notas de Joaquim de Carvalho, tradução de Joaquim de Carvalho (parte I), Joaquim Ferreira Gomes (parte II e III) e António Simões (parte IV e V), prefácio Joaquim Montezuma de Carvalho, Lisboa, Relógio D'Água Editores, 1992, Lema VII, Escólio, pp. 218-220.

⁴¹⁶ Cf. BET, *op. cit.*, p. 133.

e se assumem como antinomias. Estar vivo, ou *ser a sua circunstância*, significa estar em situação e viver na aceitação plena destas antinomias.

A Relação excede as noções de imanência e de transcendência. Não existe realmente imanência e transcendência, sagrado ou profano, fenómeno e núneno, mas apenas relação ou ligação plena. Relação significa e implica Pessoa, e a Pessoa é o denominador comum da Relação. A relação abarca todas as coisas e só nela ontológica e eticamente somos, mas a relação é sempre um horizonte infinito de possibilidades de ser, para além daquilo que agora já, mas ainda, somos. Esta é a *intuição afetiva* original e *panenteísta* essencial, para uma Pedagogia do Reconhecimento. Neste sentido, o *voltar-se para o outro* ou *estar face a face com o outro*, enquanto forma de vida comunitária e «*Bem-comunitária*», constitui-se, então, como fundadora do *topos* específico da “Nova Comunidade”, onde o diálogo atua como *meta espaço* ou espaço pedagógico por excelência, onde o *intra-inter-humano* ou a *pessoa* nasce, renasce e se reconstrói. Este é um espaço e um tempo *entre*; este é o *lugar onde e como* da pessoa ou o espaço e o tempo humanos, por excelência, que se diz *Nós* - é um espaço-tempo em constante constructo. Um espaço e um tempo feitos de aqui e de agora, de um acontecer contínuo de momentos irreversíveis e de palavras irrepetíveis como outros tantos atos irrevogáveis. Um projeto não pode ser algo que se impõe, mas algo que se *concria* e que, por essa via, se *escolhe com*, isto é, se *confirma*, e que por essa confirmação, se *firma com* ou se *vê reconhecido por* e com o Outro.

A relação pedagógica é, então, a forma privilegiada do acontecer do *diálogo*. Por diálogo entende-se, não apenas a realização diária, quotidiana e contínua de um *logos* ou de uma *ratio* partilhada, mas também, e que aqui se acentua, a atribuição de um *sentido* cuja partilha pacífica, mas ativa e prática, faz parte da própria noção de dar, ter, fazer, atribuir ou partilhar sentido.

Ser quem se é significa estar dentro de uma comunidade de pertença e de sentido. Por esta razão fundamental, afirmámos que o ser humano é, por *essência e circunstância*, relação pedagógica. Isto significa que a pessoa é atribuição de sentido, partilha e nomeação. Mas esta relação pedagógica deve ser entendida como *ratio* ou *inteligência emocional*, também no sentido em que nada do que seja *humano* ou de *relação* lhe seja estranho. A relação pedagógica é o que *comove* e *move para* o Outro.

Ainda na esteira de Buber, vimos como a relação pedagógica se situa numa zona de nós mesmos que é *aresta*, cume, limite ou fronteira e, paradoxalmente, como é, em

simultâneo, transcensão de limite ou comunicação. Nela, as noções petrificadas ou cristalizadas de sujeito e objeto liquefazem-se e adquirem nova forma, isto é, *outro sentido*: interpenetram-se, identificam-se, permutam papéis e atitudes. O sujeito e o objeto são chamados a serem-se “Outros” de si mesmos e é a essa metamorfose que se chama relação pedagógica. O sujeito e o objeto são convocados ao compromisso e à pertença a uma Comunidade de Sentido, na radical assunção das suas inter-intra-subjectividades. Mas, para além deste movimento, por assim dizer, ‘interno’ ou ‘interior’, o sujeito e o objeto respondem também ao apelo de uma infra e de uma supra subjectividade que convoca Terra e Céu e que demanda, aqui, de igual modo, uma viragem, uma mudança de atitude, revolucionária, face à natureza e ao Divino.

Mas este *movimento* não tem um carácter aleatório, meramente formal, casuístico ou artificial. Nem um carácter emotivo sentimental. O seu carácter objetivo, quantificável e mensurável da relação pedagógica realiza-se na pertença, no uso e na recriação ou *concriação* de uma Comunidade de Sentido ou de nomeação. Aqui, nomear, significa ser nomeado e vice-versa. Da relação com a tradição histórica e o sublinhar da urgência da assunção e da recuperação ou da redenção daquilo a que chamámos *uma sensibilidade histórica*, decorre, também, a necessária tensão que se estabelece entre tradição e inovação. Intentámos também analisar este conflito, não apenas na sua dimensão mais diretamente social e política, mas também na sua vertente epistemológica, quando recorremos às noções de assimilação e acomodação enunciadas por Piaget, no âmbito da psicologia, e atualizadas por Lonergan, na sua expansão e vivificação sociológicas pedagógicas e teológicas.

Nomear é valorar, valorizar, validar, e também contar a história dessa valorização. De que roupagens se reveste essa narrativa? Porque são depreciados alguns acontecimentos relativamente a outros? Porque são contadas e recontadas certas histórias, ao passo que outras jazem esquecidas? Porque são, em dado momento, ‘recuperadas’ algumas histórias e outras parecem ter sido atraídas pelos sinais dos tempos? E se é verdade o que amiúde se diz, que a história é a narrativa dos ‘vencedores’, não deveria uma Pedagogia do Reconhecimento retomar nas suas mãos a responsabilidade de fazer ouvir a voz remanescente dos mundos e das tradições ‘esquecidas’? Adverte-se também a existência de uma perspectiva crítica presente na Pedagogia do Reconhecimento que está muito explícita no duplo movimento do ‘voltar-se para’ o outro e do ‘estar face a face com’ o outro. Uma perspectiva crítica que resulta do *insight* que a *intuição* ou *intelecção*

afetiva realiza. Estar atento, acolher, nutrir, não são meras palavras mas entidades onto e eticamente constituídas. Na história da alienação e da subjugação ou subordinação do “Outro” revelam-se também traços legíveis de uma dupla desfiguração: no rosto do dominador ou na sua máscara se lerão os traços, ainda que desfigurados, legíveis, do dominado. Por isso, pode-se afirmar e reafirmar que na perspetiva de uma Pedagogia do Reconhecimento *tudo está ainda por fazer*, pois a pessoa humana está impronta e por cumprir.

A educação vive, pois, de igual maneira, nesta e desta relação entre memória eletiva e seletivo esquecimento. Relação que pode ser conflitual, entre conservação de uma Comunidade de Sentido e ímpeto revolucionário e transformador do sentido dessa comunidade. Daqui procedem, de igual modo, os perigos que resultam das tentativas da sua instrumentalização institucionalizada, pois o poder de nomear pode constituir-se mediante tentação totalitária de atribuição de um sentido, não apenas *único*, mas *unívoco*, atraíndo assim a relação pedagógica enquanto Comunidade intersubjetiva de *concriação* e plural partilha de Sentido e, no limite, a sua vocação Bem-comunitária.

Nomear ou atribuir sentido não significa apenas estabelecer uma relação de identidade e diferença com um conjunto de referenciais já estabelecidos e, nessa pertença, fazer comunidade. Nomear é, de igual modo, imaginar e *concriar* novos referenciais, isto é, não só dar testemunho e acolher, como carregar a responsabilidade do novo, do ofertar, atualizando-o, e de um novo sentido.

Nomear constitui-se assim num poder que, por esse mesmo ato, se pode adquirir ou operacionalizar face ao “Outro”. Entramos aqui no domínio das modalidades daquilo a que mais atrás chamámos a *expropriação do sujeito pedagógico*. Com efeito, vimos como o sujeito pedagógico, na medida em que é uma estrutura dinâmica, pode estar exposto a processos de desestruturação e desintegração.

A ruína do sujeito pedagógico, enquanto estrutura dinâmica, significa a desintegração da pessoa ou a sua despersonalização. A ruína e despersonalização do sujeito pedagógico configuram uma perda que afeta toda a humanidade. Na nossa reflexão, procurámos mapear e acompanhar o percurso de uma tomada de consciência em relação aos efeitos e perigos desta despersonalização, a partir de uma inflexão em torno de François Rabelais, mestre de inquietação e desassossego, autor maldito no seu tempo - referimo-nos, muito particularmente, ao Iluminismo- e, notavelmente, não por mero acaso, “recuperado” pelo Romantismo.

Neste ponto identificámos uma forma de expropriação do sujeito pedagógico que nomeámos como *processo catabático*, refletindo sobre as obras de Orwell e de Zamyatin, não só descrevendo formas de totalitarismo ou culturas de *Big Brother* absoluta e radicalmente distópicas, como também identificando os seus correlatos eruditos consubstanciados em *novilínguas*, formas complexas de *duplipensar* ou cidades futuristas e, inversamente, os seus correlatos populares e popularizantes, elaborados e saudados por uma cultura de massas que os parece ter apropriado, deformado e invertido os seus princípios num *voyeurismo* paradoxal, claustrofóbico e degradante. Situamo-nos aqui nos antípodas da relação *Eu-Tu*, tal como Buber a entendeu, enquanto momento original, único e irrepetível ou momento de encontro presencial genuíno e presentificante entre Pessoas autênticas.

Paralelamente a este processo identificámos uma forma de expropriação do sujeito pedagógico a partir de um *processo anabático*, processo de expropriação que implicaria uma anulação ou uma desfiguração da sua natureza por meio de uma domesticação literalmente pavloviana dos seus “instintos”. Por meio desta domesticação se destruiria a relação com a Natureza, tal como a descrevemos em Buber, como a forma primeva da Palavra essencial *Eu-Tu*. Processo de expropriação que encontraria na mítica personagem de Mary Shelley, Frankenstein - não só a criatura, mas também o seu criador -, o exemplo extremo, cujos correlatos encontramos, porventura, noutras personagens temporalmente mais próximas como Dr. Jekyll e Mr. Hyde de Stevenson ou mesmo o Drácula de Bram Stoker. Personagens românticos e tardo românticos e histórias que se constituem enquanto mitos recorrentes de sucesso e de audiências massivas na globalizante pós modernidade, dando conta de uma espécie de *mal-estar civilizacional*, para empregar uma terminologia freudiana, como forma de irrupção na cultura popular de uma “natureza” ou do “instintivo” desfigurado e como regresso ou eterno retorno do recalcado, que deve ser controlado ou, no limite, aniquilado. Neste aspeto, a personagem de Drácula é também exemplar, tal como ela é descrita no livro de Bram Stoker e não nas suas populares versões cinematográficas - ‘versões’ já mais ‘sofisticadas’ ou domesticadas. No romance de Stoker, Drácula é a única personagem que não é dotada do poder de dialogar com outros (todas as personagens comunicam entre si por meio de cartas ou gravações) ou de nomear. A criatura que se alimenta de sangue humano e que, por essa via, contamina parasitando – com o vírus de uma imortal e feroz animalidade - mortalmente todas as outras, foi expropriada do seu poder de nomear e, por essa razão, da sua pertença à

humanidade ou à mortalidade. O livro é constituído por uma série de visões, de memórias e narrativas de todas as outras personagens acerca desse “Outro” radical e desprovido de linguagem, que configura um Mal absoluto ou uma depredação da vida, e sobre o qual nada mais se sabe, para além do cotejo das suas vítimas.

Estas configurações da expropriação do sujeito pedagógico conduziram-nos ao diagnóstico do processo da sua tríplice desorientação, isto é, da sua perda de Sentido, caminho, orientação ou pertença. Aqui identificámos *becos sem saída*, *encarceramentos* impostos, alguns, e auto-encarceramentos infligidos, outros, o que nos permitiu reconhecer *síndromes de deformação pessoal* daí resultantes e, por último, as formas de *recusa*, de fuga, de fobia e de estranhamento de e a todas as relações consequentes. Este diagnóstico, a partir da expropriação do sujeito pedagógico, deu basicamente conta de dois pesos ou duas medidas: se *o meu peso é o meu amor*, o meu amor pode ser fechamento em mim mesmo como *abismo* ou, ao invés, radical entrega ou abertura ao “Outro” - o passo sobre o *abismo* que o transpõe, segundo Kierkegaard. Deste ponto de vista, o *Self* é o abismo que encarcera (sob as máscaras do amor próprio narcísico e egóico) e, simultaneamente, a ponte ou a travessia, que pode ser libertadora, em direção ao Outro, entendido como o Próximo, o “Tu” ou o *centro* buberiano.

Os modos entrópicos de fragmentação do “Eu” conduzem a um processo de despersonalização de tipo esquizofrénico, em que no limite o poder de nomear foi expropriado do sujeito pedagógico. A sua voz foi usurpada, sem o seu consentimento, foi colonizada e explorada. A sua voz foi extinta. Ela pertence a um outro que não ele mesmo e que, paradoxalmente, o compele a dizer e a fazer o que não quer. Desse sujeito pedagógico também se poderá dizer que padece de uma radical perda absoluta de confiança no poder de nomeação da palavra ou, por si, só da Palavra.⁴¹⁷ Perda de relação ou de Sentido que prefigura uma crise de fé em si mesmo, no mundo e na Transcendência, enquanto origem genésica do poder de nomeação. Se não nomeio, não sou. Se não nomeio, sou nada. Se não nomeio, nada é. Se não nomeio, nada pode nomear-me. A expropriação do sujeito pedagógico aporta assim a um aniquilamento existencial ou a um genocídio que se operacionaliza na extinção da sua voz e na desistência de um silêncio manifesto numa mudez imposta.

⁴¹⁷ Aquilo a que Rosenzweig chamou *apoplexia filosófica*. Cf. Franz Rosenzweig, *Understanding the Sick and the Healthy: a view of world, man and God*, editado com introdução de N. N. Glatzer e uma nova introdução de Hilary Putman, Nova Iorque, Harvard University Press, 1999, p. 59.

Nomear é estabelecer uma relação, necessariamente dialógica, seja com o que for que é nomeado. Nomear implica reciprocidade, algum tipo de relação. Relação significa reconhecimento, conhecer e ser de novo.

Reconhecer significa ver e escutar de novo, *intuir* ou *inteligir afetivamente* e ser radicalmente abalado ou metamorfoseado nessa intelecção. Como o *guardador de rebanhos* – que são os seus pensamentos – de Alberto Caeiro, que sente todo o seu universo ou a sua visão da natureza radicalmente abalados pela visão do rosto da amada nas flores que frui e contempla e que agora já não podem ser apenas flores, mas a *face* mesma da amada... E é no conforto – ou na *companhia* - desta face que ele se confronta consigo mesmo. Pode ser este o horizonte de limite com que nos defrontamos quando pretendemos aportar e filiar-nos a uma “definição” de Belo, Bom e Verdadeiro?

O que Buber traz à pedagogia é esta chamada de atenção para o carácter revolucionário e político – para a polis – de uma Pedagogia do Reconhecimento: pôr em prática, em ação, um «Bem-comum» sob a égide do advérbio *mais* e dos verbos *dar*, *receber* e *unir*, como motes para uma Pedagogia do Reconhecimento. Ensinar, *ministrar* ou *oficiar* significariam, neste contexto *agonista*, não exercer soberania, mas servir em humildade, ofertar e acolher, saber estender-se como uma ponte, um caminho ou um veículo. Aprender significaria não apenas mover-se, como se pode aprender a mover as peças num tabuleiro de xadrez, mas, outrossim, ao mover-se e comover-se sobre o abismo de si,⁴¹⁸ aprender a ser, sendo a Palavra um Pontifício que une. E sob esta dupla égide do ensino e da aprendizagem, identificar, edificando a pertença a uma Comunidade ou uma Comunalidade de investigação e partilha de Sentido ou de iniciação a uma arte de ser e de estar com Sabedoria. Criar, acolher e assimilar seriam os modos de preservação, conservação e vivificação do Sentido de uma Comunidade pedagógica, assim constituída.

Quando reconhecemos uma *estrutura antagónica* na relação pedagógica, sob a dupla aparência da relação de poder, contida no par *dominante/dominado*, relacionámo-la com a noção de alienação ou da abdicação parcial ou total do poder de nomear livremente. Identificámos como formas de desistência, de fuga ou alienação a *estagnação*, o *ser estagnado*, a *escandalização*, a *vandalização*, o *ressentimento* e o *impasse pedagógicos*. Estas seriam formas de *amnésia* coletiva e destrutiva que configurariam a *era do vazio*, da drástica perda de referente ou mesmo de referenciais ou de valores matriciais de uma comunidade. A perda da faculdade, do poder, do direito e do dever de

⁴¹⁸ Ainda aplicando as palavras de Rosenzweig: a *Palavra Ponte*. Cf. *Ibidem*, p. 71.

nomear e de fazer-se a si mesmo protagonista da história de uma comunidade, segundo Buber, seria abdicar ou ausentar-se do poder e do dever, da responsabilidade vocativa de tomar a palavra e, sendo Ela, dar testemunho.

Para a construção de uma *estrutura protagonista da relação pedagógica* importa, acima de tudo, ter presentes os princípios elementares de uma inteligência emocional e de algumas intuições ou intelecções afetivas basilares, e muito operativas em contextos conflituais, tais como *perdoar e ser perdoado*, duplo caminho para a *re união* ou *reconciliação*. Esta *estrutura protagonista* inspira-se no princípio fundamental ou matricial enunciado pela tragédia grega como ‘*pathei mathos*’, a ‘sabedoria através do sofrimento’. Perdoar e ser perdoado operam uma reconciliação, cujo alcance aporta além de todo o irreconciliável maniqueísmo que subjaz e alimenta o apelo insaciável de *vendetta*. Perdoar e ser perdoado operam uma reconciliação recíproca e uma permuta racional e emotiva de “lugares”. Ser perdoado e perdoar são a força genésica inaugural da relação e não uma síntese dialética de contrários com contornos hegelianos ou marxistas. Neste movimento de reconciliação com o Outro e consigo mesmo, o mal transfigura-se em bem; o mal serve o bem, e o bem nunca serve o mal.

Não obstante, estas *intuições afetivas* devem ser vistas, não em oposição, mas em concomitância com as noções de assimilação e de acomodação, a que fizemos referência em Piaget, e que Lonergan leva mais além, ligando o seu carácter psicológico com um sentido de cariz sociológico e espiritual, ou mesmo teleológico transcendental, até na asserção da sua pertença constitutiva intrinsecamente humana.

Se é verdade, como escreveu Teixeira de Pascoaes, que “não podemos amar aquilo que ignoramos”⁴¹⁹, isto é, que não poderemos amar o humano desconhecendo o seu fundamento inter-humano, o amor, não podemos exonerar à Pedagogia do Reconhecimento a rigorosa e fundamental tarefa de despertar no sujeito pedagógico este amor que não reside apenas no coração, mas que é o próprio coração orgânico e a seiva ou o próprio sangue da Pedagogia. Nesta perspetiva, o *mais* que a pedagogia implica, significa a resposta vocativa a um apelo que traz sempre consigo a marca irrepetível de *um fazer e querer fazer a diferença*. Também em Lonergan, afluímos a primazia dada ao amor na sua constituição de padrões de saber, no seu processo de aproximação a uma realidade última.

⁴¹⁹ Cf. Teixeira de Pascoaes, *A Saudade e o Saudosismo (Dispersos e Opúsculos)*, compilação, introdução, fixação do texto e notas de Pinharanda Gomes, Lisboa, Assíro & Alvim, 1988, p. 197.

Oficiar o «Bem-comum», como a pedagogia em ato de uma Pedagogia do Reconhecimento, inclui a noção consciente de estar aquém, dentro e para além de um limiar ou de um horizonte de limite que contém, paradoxalmente, as noções tangíveis e inefáveis da Beleza, da Bondade e da Verdade. É, na iniciação a esse mistério, do *valer a pena*, de se fazer corpo e alma de *um fazer e querer fazer a diferença*, num mundo repleto de adversativas ou de “Issos”, que se constitui o ato pedagógico, no que à Pedagogia do Reconhecimento respeita.

Quando evocámos, já na esteira de João Paulo II, o confronto entre as noções do *ter* e do *ser*, sublinhámos que o que subjaz a este conflito, que hoje passa quase por ser um lugar-comum, é a oposição, essa sim, operativa e decisiva entre o que se tem e o modo como se tem o que se tem ou julga ter o que se tem... Um ter que, na relação pedagógica significativa, se assume como desapossado da tentação totalitária, absolutista e ilusória do poder e do controlo. Ilusão que, não obstante o seu carácter fantomático, destrói o ato pedagógico, pois nega ao sujeito pedagógico o direito e o dever de dar testemunho e de fazer escutar a sua voz sendo Palavra. Neste contexto, ôntico e ético, uma Pedagogia do Reconhecimento, enquanto *Pedagogia para o ser*, seria também uma *Pedagogia do e para o aprender a ter sendo*.⁴²⁰

Creemos assim e queremos uma Pedagogia que se conceba também como uma terapia humana ou uma terapia da alma, no sentido daquilo por que respira, aspira, vive e se anima ou enforma um ser-pessoa, com aplicações inter-intra e plurigeracionais, com valor operativo no campo da Pedagogia, da Filosofia Aplicada, do Aconselhamento Filosófico e nos novos e desafiadores campos da Filosofia com crianças e com seniores.

Estas aplicações de uma Pedagogia do Reconhecimento só podem operar-se mediante o *reconhecimento* e uma rigorosa aplicação de uma inteligência emocional e social, na sua dupla vertente de confirmação do “Outro” e de sentimento de gratidão: generosidade e oferta, dádiva e respeito. Referímo-nos a dimensões de acolhimento, abrigo, “alimento” e “cura” do Outro e, por essa via, dialeticamente, daquele que assim se disponibiliza como oficiante da pedagogia em ato. Ensinar e aprender seriam, desse modo, *aprender a ter* a arte de - retomando o discurso de Platão na *República*, acerca da impossibilidade de *levar a visão a olhos cegos - desviar o olhar* de si mesmo, do “Isso” dentro de cada um de nós, e centrar-se no “Outro”. *Aprender a ter* ou a *fazer e ser* um currículo *vitae* que configura um «Bem» posto e disposto em comum ou, na linguagem de

⁴²⁰ A este propósito Cf. Bento de Espinosa, *Ética*, op. cit., nos capítulos XXVIII, XXIX e página 438.

Buber, uma *Bem-comunidade*, seriam, não apenas formas de *reconciliação* terapêuticas com os Outros, mas, também, de cada um consigo mesmo.

O que é um *Bem* só pode entender-se dentro de uma Comunidade de Sentido resultante de respostas a apelos ou chamamentos vocativos, Partilha e *Concristação*. Neste âmbito, procurámos esboçar uma teoria sobre os referenciais, no contexto da cultura ocidental (em diálogo a ocidente e a oriente), isto é, apontámos o co(r)tejo ou a condição de possibilidade daquilo a que chamámos a *orientação* do nosso olhar *para o belo, o bom e o verdadeiro*, assim como os obstáculos com que essa busca se defronta. A reflexão ética, sem a qual nenhuma pedagogia pode, de facto, *ser*, parte, necessariamente, desse afrontamento e das escolhas diárias que daí resultam. Neste sentido, elencámos alguns princípios que se nos afiguraram como fundamentais para uma refundação daquilo a que chamámos *o regresso da pessoa*. Princípios que, subscrevendo mais uma vez a esteira de Martin Buber, julgamos que devem ser assumidos na sua dualidade ou dialogicidade.

A assunção da dualidade da consciência e da multidimensionalidade da pessoa humana são noções fundamentais em contextos de ensino-aprendizagem, estas noções não são compatíveis com formas de padronização unívocas, superficiais, unidimensionais, redutoras ou ‘canónicas’ do sujeito pedagógico. A radical assunção desta dualidade dialógica não se constitui enquanto retórica argumentativa, mas como diálogo, confirmação, reconhecimento e reconciliação. A primeira pessoa do plural, o *Nós*, só pode ser dita porque há um *Eu* e um *Tu* que lhe subjazem e que a fundam. O *reconhecimento* do outro começa pelo auto-reconhecimento da alteridade abissal – ou *infernal* - dentro de um si-mesmo.

Uma relação pedagógica significativa, no contexto de uma Pedagogia do Reconhecimento, pressupõe, primariamente, o confronto entre carácter e personalidade, num ‘livre jogo’ categorial, para empregarmos de novo a terminologia kantiana, sendo que a liberdade, enquanto *produtividade infinita da consciência*, se constitui como valor mesmo ou meta da pedagogia em ato. Meta, e para além dessa meta, como *finalidade sem fim* à vista, ou paradoxal finalidade infinita. Meta aquém e para além de si mesma, como caminho ou “luz constante”, firme e significativo, isto é, como trilho que faz sentido e que se constitui em sentido para o caminhante e para a comunidade, que é caminho. A *produtividade infinita da consciência* constitui-se, desse modo, como fonte, esteio ou referencial de projeto e condição de possibilidade da sua realização ou *concriação*.

Uma relação pedagógica significativa será, então, aquela em que a personalidade da pessoa é entendida como afetiva e efetiva. É esse «Bem-comum», com e por todos, partilhável e alcançável que é, em cada momento, esse *mais* que ensinar e aprender, em que todos significam porque realizam. *Ser mais* é a meta e a via para além dela que se objetiva num *aprender a ter sendo*, isto é, numa atribuição de sentido e na *concriação* de uma identidade comum que se realiza na pertença a uma Comunidade ou Comunalidade. Não se trata aqui de um acumular de experiências pedagógicas – ou de ‘issos’-, outrossim de uma aprendizagem significativa e autêntica que configura sentido e abre caminho, que permite auto, hetero e paradoxo conhecimento e confere apetência, e competência para lidar com o que for que se interponha como adverso a um projeto vocativo. Participar criativa, livre e responsabilmente no constructo do mapa valorativo pedagógico que se foi constituindo e - que se vai - construindo ao longo dos tempos, como referencial fundamental para o estabelecimento identitário da pessoa humana e de uma comunidade, é tarefa urgente, em tempos de aparente relativismo, subjetivismo e constante destruição ou esvaziamento de valores e horizontes de sentido.

A “Nova Comunidade”, justaposta e reciprocamente fundada numa Pedagogia do Reconhecimento, desvulgariza as noções de *topos* e de *utopia*, de espaço, de tempo e de *lugar onde* ou de *Escola e Pedagogia*. Pois, uma Pedagogia de Reconhecimento, necessariamente pressupõe uma intersecção dos tempos *kairológico* e cronológico de vida de uma pessoa, na sua ciclicidade e linearidade. Esta intersecção tem um carácter *dinâmico* e não estático, mas sim *extático*, pois esfuma as trincheiras dilaceradas entre interior e exterior.

Há uma *fruição* que é expressão de uma *felicidade* plena *Bem-comunitária* comum ou *dialógica*, que é o cerne mesmo da partilha que a relação Pedagógica de Reconhecimento configura. Pertencer a, ou identificar-se com, não têm necessariamente de serem entendidos no contexto de relações de poder, nem de um exercício da avocação de uma propriedade exclusiva de uns, em detrimento de outros, mas sim no exercício de um direito e de um dever de conhecimento, afeção, criação e recriação de valores, cuja partilha, necessariamente democrática, se constitui como exercício saudável de cidadania e de liberdade.

Saber dar e ofertar-se, mas também saber aceitar e acolher o Outro, na sua singularidade irrepetível e, por essa razão, preciosa, seriam, pois, as formas por excelência de *fazer comunidade*, através da prática de uma Pedagogia do

Reconhecimento. Há um *fazer humano fazendo-se humano* em cada instância e instante, interno e externo, precioso e irrepitível que, por esta via, se realiza numa transversalidade pedagógica que está aquém – porque funda e se destina - e para além – porque se imagina e se projeta – dos limites dos muros, das fronteiras, das trincheiras ou dos escolhos de uma Escola, qualquer que esta seja. Esse é o Trilho, o Caminho, o Rio ou o itinerário antropológico, ontológico e ético que a Pedagogia do Reconhecimento pode abrir dentro de cada um de nós. O seu espaço é aqui e somos Nós o seu tempo, que é agora. Este é o momento: único e irrepitível do Encontro Pedagógico.



BIBLIOGRAFIA

Organizámos a nossa resenha bibliográfica em duas partes fundamentais, que designámos como *Fontes Primárias* e *Fontes Secundárias*. Dentro da primeira parte reunimos as obras que mais diretamente têm a ver com a temática que abordámos: a Filosofia da Educação. Aqui damos conta, num primeiro e num segundo itens, dos referenciais basilares para a nossa reflexão e proposta filosófico-pedagógica, tais são as obras axiais de Martin Buber e de Bernard Lonergan que foram o ponto de partida para a formulação crítica da nossa «Pedagogia do Reconhecimento». Num terceiro item elencámos referências de obras de outros autores acerca da problemática que, de algum modo, marcaram também forte presença na nossa dissertação. Num quarto item fazemos referência a obras de outros autores que, na área da Filosofia, nos sugeriram temas, nomenclaturas e pontos de partida para reflexões críticas, em relação direta com o tema do nosso trabalho e em diálogo com este ou com os temas sugeridos por Buber e Lonergan. Finalmente, dentro da segunda parte, isto é, dentro das *Fontes Secundárias*, num primeiro item tivemos em linha de conta obras de Buber e de Lonergan, não direta e explicitamente em relação com a temática axial, mas em relação fundamental com os conceitos que abordámos, seja tangencialmente, seja implicitamente, seja explicitamente, permitindo a problematização, o aprofundamento e o esclarecimento de noções presentes nas obras elencadas na primeira parte e nos itens um e dois desta bibliografia. Segundo a mesma ordem de raciocínio, no segundo item das *Fontes Secundárias* referimos obras sobre a Educação, a Pedagogia e a Filosofia da Educação a que também recorreremos, seja no contexto de uma maior explicitação do nosso tema e temas adjacentes, seja no contexto intra-textual. Num terceiro item considerámos o conjunto mais alargado das obras que citámos, independentemente da sua natureza literária ou filosófica, ou a que fizemos mais breve referência. Num quarto item, e em humildade, elencamos os trabalhos e contributos resultantes do nosso labor investigativo acerca da temática que nos ocupou e ocupa, em torno da qual temos vindo a refletir ao longo das nossas práticas pedagógicas e académicas indissociáveis deste projeto que agora apresentamos. Finalizamos esta nossa resenha com a *webgrafia* utilizada para sustentar alguns pontos integrados e que, por dificuldades e/ou limitações de acesso a algumas fontes físicas, nos permitiram suprimir algumas lacunas que foram sendo identificadas ao longo da tessitura.

FONTES PRIMÁRIAS

1. MARTIN BUBER - OBRAS E ARTIGOS

BUBER, Martin (2000), *As Histórias do Rabi Nakhman*, trad Fany Kon e J. Guinsburg, São Paulo: Perspectiva.

- (2002), *Between Man and Man*. Trad. Ronald Gregor-Smith, Nova Iorque: Routledge.
- (1965), *Daniel: Dialogues on Realization*, trad. Maurice S. Friedman, Nova Iorque: McGraw-Hill.
- (1982), *Do Diálogo e do Dialógico*, trad. Marta Queiroz e Regina Weinberg, São Paulo: Perspectiva.
- (1985), *Ecstatic Confessions: The Heart of Mysticism*, ed. Paul R. Mendes-Flohr, San Francisco: Harper & Row.
- (2014), *Eu e Tu*, trad. Artur Morão e Sofia Favila, Lisboa: Paulinas Editora.
- (2001), *Eu e Tu*, trad. Newton Aquiles Von Zuben, São Paulo: Perspectiva.
- (1997), *Good and Evil: Two Interpretations*, trad. R. G. Smith, Nova Jersey: Prentice Hall.
- (1996), *I and Thou*, trad. Walter Kaufmann, Nova Iorque: Simon and Schuster.
- (1945), «La Message Hassidique», em *Dieu Vivant*, n.º 2, Paris: Ed. Dieu Vivant.
- (1980), *Le problème de l'homme*, trad. de J. Loewenson-Lavi, Paris: Aubier.
- (1996), *Paths in Utopia*, trad. R. F. Hull, Nova Iorque: Syracuse University Press.
- (2005), *A Land of Two Peoples: Martin Buber on Jews and Arabs*, ed. Paul R. Mendes-Flohr, Chicago: University of Chicago Press.
- (1988), *Pointing the Way: Collected Essays*, ed. e trad. Maurice Friedman, Nova Jersey: Humanities Press.
- (2012), *¿Qué es el Hombre?*, trad. Eugenio Ímaz, México: Fondo de Cultura Económica.
- (1987), *Sobre Comunidade*, selecção e introdução de Marcelo Dascal e Oscar Zimmermann, trad. De Newton Aquiles von Zuben, São Paulo: Perspectiva.
- (1965), *The Knowledge of Man: Selected Essays*, editado com ensaio e tradução de Maurice Friedman, Londres: George Allen & Unwin LTD.

- (2002), *The Way of Man: According to the Teaching of Hasidism*, London: Routledge.

2. BERNARD LONERGAN - OBRAS E ARTIGOS

LONERGAN, Bernard (1967), *A Second Collection*, ed. William F. J. Ryan e Bernard J. Tyrell, Philadelphia: Westminster Press.

- (1985), *A Third Collection*, Nova Iorque: Paulist Press.
- (1967), *Collection*, Ed. Frederick E. Crowe e Robert M. Doran, Collected Works IV, Toronto: University of Toronto Press.
- (1992), *Insight: A Study in Human Understanding*, Collected Works III, Toronto: University of Toronto Press.
- (2010), *Insight. Um estudo do conhecimento humano*, trad. Mendo Henriques e Artur Mourão, São Paulo: É Realizações.
- (1990), *Method in Theology*, Toronto: University of Toronto Press.
- (2010), *Método em Teologia*, trad. Hugo Langone, São Paulo: É Realizações.
- (2002), «The Lonergan Reader», em Elizabeth A. Morelli e Mark D. Morelli [coordenação] *Lonergan Studies*, Toronto: University of Toronto Press.
- (1993 e 2000 [reimpressão]), *Topics in Education*, Collected Works X, Toronto: University of Toronto Press.

3. PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO - OBRAS E ARTIGOS

ARENDT, Hannah (1978), *Entre o Passado e o Futuro*, São Paulo: Perspectiva.

BRUNER, Jerome (2011), *O Processo da Educação*, Lisboa: Edições 70.

CAMILLERI, Carmel. (1985), *Antropología Cultural y educación*, Paris: UNESCO.

CHARTIER, Émile (1967), *Propos sur l'éducation*, Paris: Presses Universitaires de France.

CARVALHO, Adalberto Dias de (2008), *A educação como projecto antropológico*, Porto: Afrontamento.

- (2013), *Antropologia da exclusão ou exílio da condição humana*, Porto: Porto Editora.
- (2008), *Epistemologias da ciência da educação*, Porto: Afrontamento.
- (2001), *Filosofia da Educação: temas e problemas*, Porto: Afrontamento.

CARVALHO, Adalberto Dias de e Baptista, Isabel (2008), *Educação Social: fundamentos e estratégias*, Porto: Porto Editora.

COIMBRA, Leonardo (1926), *O problema da educação Nacional*, Porto: Maranus.

DELORS, Jacques, [coord.] (1996), *La educación encierra un tesoro*, Madrid: Santillana – UNESCO.

DEWEY, John (2002), *A Escola e a Sociedade/A Criança e o Currículo*, São Paulo: Paz e Terra.

- (2007), *Democracia e educação*, Lisboa: Didática editora.
- (2010), *Experiência e Educação*, Rio de Janeiro: Petrópolis Editora.
- (2007). *La ciencia de la educación*, Lisboa: Buenos Aires: Losada.

FREIRE, Paulo (2011), *Educação como Prática da Liberdade*, 14ª Edição, São Paulo: Editora.

- (2011), *Pedagogia da Autonomia*, 14ª Edição, São Paulo: Editora Terra e Paz.
- (1987), *Pedagogia do Oprimido*, São Paulo: Editora Terra e Paz.

GADAMER, Hans-Georg (2000), *La educación es educarse*, tradução de Francesc Pereña Blasi, Barcelona: Paidós.

HERBART, Johann Friedrich (2003), *Pedagogia Geral*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

JEAGER, Werner (2001), *Paidéia, a formação do homem grego*, 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

NAVAL, Concepción (2000), *Educar ciudadanos*, Pamplona: EUNSA.

- (2009), *Educación de la sociabilidad*, Pamplona: EUNSA
- (1992), *Educación, retórica e poética*, Pamplona: EUNSA.

ORTEGA y GASSET, José (1996), «Ensayos Filosóficos (biología y pedagogia)» *Obras Completas*, 7ª ed., Tomo II, Madrid: Revista do Occidente.

- (1983), «*Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*» em *Obras Completas*, 7ª ed., Madrid: Revista de Occidente.
- (1933), *Sobre o Estudiar e o Estudante*, Buenos Aires: La Nation.

PIAGET, Jean (1987), *El critério moral en el niño*, Barcelona: Martínez Roca.

- (1962), *Play, Dreams and Imitation in Childhood*, trad. C. Gattegno e F. M. Hodgson, Londres: W. W. Norton & Company, Inc.
- (1965), *The Child's Conception of Physical Causality*, trad. Marjorie Gabain, Nova Jersey: Littlefield, Adams & Co.
- (1969), *The Child's Conception of the World*, trad. Joan e Andrew Tomlinson, Nova Jersey: Littlefield, Adams & CO.
- (1963), *The Origins of Intelligence in Children*, trad. Margaret Cook, Nova Iorque: The Norton Library.

3.1. DICIONÁRIOS E ENCICLOPÉDIAS

CARVALHO, Adalberto Dias de [Coordenação] (2007), *Dicionário de filosofia da Educação*, Porto: Porto Editora.

D'ARCAIS, Flores Giuseppe e Gutiérrez Zuloaga (1990), *Diccionario de Ciencias de la Educación*, Madrid: Ediciones Paulinas.

LOGOS (1997), *Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*, Lisboa: Edições Verbo.

POLIS (2007), *Enciclopédia Verbo da Sociedade e do Estado*, Lisboa: Verbo.

4. OUTROS AUTORES – OBRAS, ARTIGOS E TESES

ADORNO, Theodor W. (2003), *Sobre a indústria da Cultura*, Coimbra: Angelus Novus.

ARIETI, Silvano (1995 e 2008), *Interpretation of Schizophrenia*, [versão digitalizada de 05 de Março de 2008], Califórnia: Brunner.

ARISTÓTELES (2009), *Ética a Nicómaco*, trad. António de Castro Caeiro, São Paulo: Atlas.

- (1970), *Metafísica*, Madrid: Gredos.

- (1998), *Política*, Lisboa: Editorial Veja.

BAUMAM, Zygmunt (2005), *Amor Líquido*, Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.

BERLIN, Isaiah (2012), *Liberty*, Oxford: University Press.

- (2006), *O Poder das Ideias*, trad. Miguel Serras Pereira, Lisboa: Relógio d'Água.

BETTELHEIM, Bruno (1972), *The Empty Fortress: Infantile Autism and the Birth of the Self*, Nova Iorque: Free Press.

CORTINA, Adela (1999), *El quehacer Ético. Guia para la educación moral*, Madrid: Santillana.

ESPINOSA, Bento de (1992), *Ética*, introdução e notas de Joaquim de Carvalho, tradução de Joaquim de Carvalho (parte I), Joaquim Ferreira Gomes (parte II e III) e António Simões (parte IV e V), posfácio Joaquim Montezuma de Carvalho, Lisboa: Relógio D'Água Editores.

FERRO, Marc (2007), *O ressentimento da história*, Lisboa: Teorema.

FOUCAULT, Michel (2004), *Vigiar e Punir*, trad. Raquel Ramallete, Petrópolis: Vozes.

FRANKL, Victor (2006), *Man's Search for Meaning*, Boston: Beacon Press.

FRIEDMAN, Maurice (1991), *Encounter on the Narrow Ridge: A Life of Martin Buber*, Nova Iorque: Paragon House.

- (1983), *Martin Buber's Life and Work: The Early Years 1878-1923*, Londres: Dutton Adult.

- (1988), *Martin Buber's Life and Work*. 3 vols, Vol 1: *The Early Years, 1878-1923*. Vol. 2: *The Middle Years, 1923-1945*. Vol 3: *The Later Years, 1945-1965*, Detroit: Wayne State University Press.

GADAMER, Hans-Georg (1999), *Verdade e Método*, trad. Flávio Paulo Meurer, Petrópolis: Vozes.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich, *Enciclopédia das Ciências Filosóficas em Epítome. Volume III Filosofia do Espírito*, trad. Artur Morão, Eduções 70, Lisboa, 1992.

- (1998), *Fenomenologia do Espírito*, Petrópolis: Vozes.

HERDER, Johann Gottfried (1994), *Também uma Filosofia da História para a Formação da Humanidade*, trad. José M. Justo, Lisboa: Antígona.

HONNETH, Axel (2003), *Luta pelo Reconhecimento*, trad. Luis Repa, São Paulo: Editora 34.

KIERKEGAARD, Sören (1968), *The Sickness unto Death*, Nova Jersey: Princeton University Press.

LAVELLE, Louis (1974), *De l'être*, Paris: Aubier.

- (1933), *La conscience de soi*, Paris: Ed. Bernard Grasset.

- (1951), «Traité des Valeurs», *Vol.I*, Paris: PUF.

LÖWITZ, Karl (1990), *O sentido da História*, Lisboa: Edições 70.

MARCEL, Gabriel (1949), *Being and Having*, trad. inglesa de Katharine Ferrer, Londres: Dacre Press Westminster.

MARÍAS, Julián (1972), *La estructura social*, Madrid: Revista de Occidente.

MOUNIER, Emmanuel (1978), *O personalismo*, Lisboa: Morais Editores.

- (2000), *Refaire la renaissance*, Paris: Ed. du Seuil.

PLATÃO (1980), *A República*, tradução e notas de Maria Helena Pereira, 3ª Ed., Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

PURCELL, Brendan (2012), *From Big Bang to Big Mystery*, Nova Iorque: New York City Press.

PURCELL, Brendan (1981), *Theoretical Foundations for a Psychology of Friendship*, tese de doutoramento em Psicologia na University College Dublin.

RAWLS, John (2000), *A lei dos povos*, Coimbra: Quarteto.

- (1996), *O Liberalismo político*, Lisboa: Presença.

- (1991), *Uma teoria da Justiça*, Brasília: Universidade de Brasília.

ROGERS, Carl (2009), *Tornar-se Pessoa*, Lisboa: Padrões Culturais.

ROSSEAU, Jean-Jacques (1977), *O contrato Social*, Lisboa: Presença.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2003), *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

SARTRE, Jean Paul (1992), *Being and Nothingness*, trad. Hazel E. Barnes, Nova Iorque: WSP.

- (1943), *L'être et le néant*, Paris: Gallimard.

SCHELER, Max (2008), *A situação do homem no cosmos*, Lisboa: Texto & Grafia.

SINGER, Peter (2002), *Ética Prática*, trad. Álvaro Augusto Fernandes, Lisboa: Gradiva.

- (2002), *Um só Mundo. A Ética da Globalização*, trad. Álvaro Augusto Fernandes, Lisboa: Gradiva.

STIRNER, Max (1995), *The Ego and Its Own*, ed. David Leopold, Cambridge e Nova Iorque: CUP.

TÖNNIES, Ferdinand (1979), *Comunidad y asociación*, Barcelona: Península.

VOEGLIN, Eric (1990), *Anamnesis*, trad. Gerhart Niemeyer, Columbia: University of Missouri Press.

- (1990), *Anamnese*, introdução de David Walsh, trad. Elpídio Fonseca, São Paulo: É Realizações.

WALSH, David (1990), *After Ideology*, Nova Iorque: HarperCollins Publishers.

FONTES SECUNDÁRIAS

1. MARTIN BUBER E BERNARD LONERGAN - OBRAS E ARTIGOS

BUBER, Martin (1999), *Gog and Magog: A Novel*, trad. Ludwig Lewisohn, Nova Iorque: Syracuse University Press.

- (1958), *Hasidism and Modern Man*. ed. e trad. Maurice Friedman, Nova Iorque: Harper Torchbooks.

- (1963), *Israel and the World: Essays in a Time of Crisis*, Nova Iorque: Schocken Books.

- (1998), *Kingship of God*, trad. Richard W. Scheimann, Nova Iorque: Harper.

- (1973), *Moses: The Revelation and the Covenant*, Nova Iorque: Humanity Books.

- (1967) *On Judaism*, ed. Nahum Glatzer, Nova Iorque: Schocken Books.

- (1986), *On Zion: The History of an Idea*, trad. Stanley Godman, Nova Iorque: Schocken Books.

- (1991), *Tales of the Hasidim (The Early Masters and The Later Masters)*, Nova Iorque: Schocken Books.

- (1999), *The First Buber: Youthful Zionist Writings of Martin Buber*, trad. Gilya G. Schmidt, Nova Iorque: Syracuse University Press.

- (1996) *The Letters of Martin Buber: A Life of Dialogue*. ed. Nahum N. Glatzer and Paul Mendes-Flohr, trad. Richard and Clara Winston and Harry Zohn. Syracuse, Nova Iorque: Syracuse University Press.

- (2002), *The Legend of the Baal-Shem*, trad. Maurice Friedman, London: Routledge.

- (2002), *The Martin Buber Reader*. ed. Asher Biemann, Nova Iorque: Macmillan.

- (1960), *The Origin and Meaning of Hasidism*, ed. e trad. Maurice Friedman, Nova Iorque: Horizon Press.

- (1967) *The Philosophy of Martin Buber: The Library of Living Philosophers*, Paul A. Schilpp e Maurice Friedman [compilação e coordenação], Londres: Open Court.

- (1985), *The Prophetic Faith*, Nova Iorque: Collier Books.

BUBER, Martin (2003), *Two Types of Faith*, trad. Norman P. Goldhawk, Nova Iorque: Syracuse University Press.

LONERGAN, Bernard (1962), «The Method in Theology», em *Unpublished Institute Lectures given at Regis College*, Toronto: disponibilizado pelo Lonergan Research Institute, Toronto.

- (1985), «Unity and Plurality: The Coherence of Christian Truth», em F. E. Crowe [ed.], *A Third Collection: Papers by Bernard J. F. Lonergan*, Nova Iorque: Paulist Press.

- (1967), «Cognitional Structure», em *Collection: Papers by Bernard Lonergan*, ed. F. E. Crowe, Nova Iorque: Herder and Herder.

- (1985), «Christology Today: Methodological Reflections», em *A Third Collection: Papers by Bernard J.F.Lonergan, S.J.*, ed. Frederick E. Crowe Nova Iorque: Paulist Press.

- (1985), «Prolegomena to the Study of the Emerging Religious Consciousness of Our Time», em *A Third Collection: Papers by Bernard J.F.Lonergan*, ed. F. E. Crowe, Nova Iorque: Paulist Press.

2. PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO - OBRAS E ARTIGOS

ARENDT, Hannah (1979), «A crise na Educação», em *Entre o Passado e o Futuro*, trad. Mauro Barbosa, São Paulo: Perspectiva.

AMOEDO, Margarida Isaura (2002), *Ortega, A aventura filosófica da educação*, Lisboa: INCM.

BERNARDO, Luís Manuel (2003), «O Regresso da Filosofia da Educação: Novos Desafios para uma Velha Disciplina», em *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*, nº 14, Lisboa: Colibri.

BRUNER, Jerome (2008), *Actos de Significado*, Lisboa: Edições 70.

DEWEY, John (2007), *Como Pensamos*, Barcelona: Editora Paidós.

DIMAS, Samuel (2014), «Filosofia da Educação em Bernard Lonergan: O Bem Humano a que Deve Tender a Educação Contemporânea», em Mendo Castro Henriques [coordenação] *Bernard Lonergan e a Filosofia Aplicada*, Lisboa: Universidade Católica Editora.

GOERGEN, Pedro (2006), «Questões im-pertinentes para a Filosofia da Educação», em *Educação e Pesquisa*, São Paulo: Educação e Pesquisa.

BAPTISTA, Isabel (2005), *Dar rosto ao futuro, a educação como compromisso ético*, Porto: Profedições.

LIPMAN, Matthew (1995), *O pensar na educação*, Petrópolis: Vozes.

MACHADO, Bernardino (1896), *A reforma de instrução secundária* (excepto), 43, Coimbra: O Instituto de Coimbra.

- (1900), *Curso de Pedagogia*, Coimbra: O Instituto de Coimbra.

POLO, Leonardo. (2006), *Ayudar a crecer. Cuestiones filosóficas de la educación*, Pamplona: EUNSA.

QUINTANA CABANAS, José Maria (1984), *Pedagogía social*, Madrid: Dykinson, pp. 167-217.

SOVERAL, Eduardo Abranches de (1983), «A vocação pedagógica da filosofia», em *Humanidades*, Vol. I, nº 3, Brasília: Educação e Cultura.

STEINER, George (2004), *Lecciones de los Maestros*, Madrid: Siruela.

STEINER, George e Ladjali, Cécile (2005), *Elogio de la transmisión*, Madrid: Biblioteca de Ensayo Siruela.

3. OUTROS AUTORES – OBRAS, ARTIGOS E TESES

AGOSTINHO, Santo (1984), *Confissões*, trad. J. Oliveira Santos e Ambrósio de Pina, prólogo de Lúcio Craveiro da Silva, Porto: Livraria Apostulado da Imprensa.

ARENDT, Hannah (2006), *Eichmann in Jerusalem. A report on the banality of evil*, introdução de Amos Elon, Nova Iorque: Penguin.

ALMEIDA, Jorge de (2007), *Crítica dialética em Theodor Adorno: música e verdade nos Anos Vinte*, São Paulo: Ateliê Editorial.

ANDERSON, Rob, Kenneth N. Cissna (1997), *The Martin Buber-Carl Rogers Dialogue: A New Transcript With Commentary*, Nova Iorque: State University of New York Press.

ATTERTON, Peter (2004), Mathew Calarco e Maurice Friedman [eds.], *Lévinas & Buber: Dialogue and Difference*, Pittsburg: Duquesne University Press.

BARRIENTOS RASTROJO, José (2014) *Dissolução de Conflitos*, trad. Joaquim Pinto, Lisboa: Indeport.

- (2013), *Peter Singer: Caminhos para um Copernicanismo Ético*, trad. Joaquim Pinto, Lisboa: Indeport.

BECK, Ulrich e Willms, Johannes (2003), *Liberdade ou capitalismo*, São Paulo: Editora da Unesp.

BETTELHEIM, Bruno (1958), «Individual and Mass Behavior in Extreme Situation», em *Readings in Social Psychology*, Nova Iorque: Rinehart and Winston.

BIEMANN, Asher (2009), *Inventing New Beginnings: On the Idea of Renaissance in Modern Judaism*, Stanford: Stanford University Press.

BORGES- DUARTE, Irene (2014), *Arte e Técnica em Heidegger*, Lisboa: Documenta.

BORGES, Luísa (2005), *O Lugar de Pascoaes. Epifanias da Saudade Revelada*, Porto: Caixotim.

BRAITERMAN, Zachary (2007), *The Shape of Revelation: Aesthetics and Modern Jewish Thought*, Stanford: Stanford University Press.

CAILLET, Louis Albert (1912), *La Santé et l'Harmonie dans la vie Humaine*, Paris: Bibliothèque Nationale de France.

CAMUS, Albert (1956), *La Chute*, Paris: Gallimard.

- (2006), *O Estrangeiro*, tradução de António Quadros e introdução de Jean-Paul Sartre, Lisboa: Livros do Brasil.

CÍCERO, Marcus Tullius (2001), *Sobre los deberes*, Madrid: Alianza.

DALY, Tom (1993), «Rediscovering Philosophies through Cognitive Models», em *Australian Lonergan Workshop*, ed. W.J. Danaher. Lanham, Nova Iorque: University Press of America.

DAWKINS, Richard (1989), *O Gene Egoísta*, trad. António Bracinha Vieira, Lisboa: Gradiva.

DESCARTES, René (2010), *Discurso do Método*, Lisboa: Guimarães Editora.

DOSTOIÉVSKY, Fiodór (1959), *Crime and Punishment*, Nova Iorque: Penguin.

- (1976), *O Idiota*, Lisboa: Círculo de Leitores.

ÉSQUILO, Sofócles e Eurípedes (s.d), *Teatro Grego*, Lisboa: Edição Amigos do Livro.

FAULKNER, William (1988), *Light in August*, Nova Iorque: Chelsea House Publishers.

FLORENSKY, Pavel (2004), *The Pillar and the Ground of Truth*, Nova Jersey: Princeton University Press.

FORESI, Pasquale (1967), *Appunti di filosofia sulla conoscibilità di Dio*, Roma: Città Nuova.

- FREUD**, Sigmund (2011), *Psicologia das Massas e Análise do Eu*, São Paulo: Companhia das Letras.
- GÁLÁN**, Pedro Cerezo (1984), «La Moral del Heroe», em *La voluntad de Aventura*, Barcelona: Ariel.
- GIBRAN**, Kahlil (s.d), *A voz do mestre*, São Paulo: Círculo do Livro.
- GILSON**, Étienne. (1972), *L'être et l'essence*, Paris: Vrin.
- GOETHE**, Johann (s.d), *Fausto*, Lisboa: Edições Amigos do Livro.
- GOLEMAN**, Daniel (2011), *Inteligência Social, a nova ciência do relacionamento humano*, Lisboa: Círculo de leitores.
- GONZÁLEZ**, Alvarez (1988), *Tratado de metafísica*, Madrid: Gredos.
- GRUEN**, Arno (1996), *A Traição do Eu*, Lisboa: Assírio & Alvim.
- GUSDORF**, Georges (1984), *Mythe et metaphysique. Introduction à la Philosophie*, Paris: Flammarion.
- HADOT**, Pierre (1997), *Introduction aux «Pensées» de Marc Aurèle*, Paris: Fayard.
- HALL**, Stuart (2005), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*, São Paulo: Vozes.
- HEIDEGGER**, Martin (1964), *Être et temps*, Paris: Gallimard.
- HENRIQUES**, Fernanda [organização] (2005), *Paul Ricoeur e a Simbólica do Mal*, Porto: Afrontamento.
- HENRIQUES**, Mendo (1994), *A Filosofia civil de Eric Voeglin*, Lisboa: Universidade Católica Editora.
- (2010), *Bernard Lonergan, Uma Filosofia para o séc. XXI*, São Paulo: É Realizações.
 - (2013), *Olá, Consciência!*, Lisboa: Objectiva.
 - (2012), «Teoria do Obrigado e Desculpa», em *Metodologias Aplicadas*, Madrid: Visión Libros.
- HOBBS**, Thomas (1999), *Leviatã*, Lisboa: INCM.
- HODES**, Aubrey (1975), *Encounter with Martin Buber*, Harmondsworth: Penguin.
- HORNEY**, Karen, (1979), *A personalidade neurótica do nosso tempo*, Lisboa: Ed. Veja.
- HUNT**, Anna (1998), *What are They saying about The Trinity?*, Nova Iorque: Paulist Press.
- HUXLEY**, Aldous (1975), *Brave New World*, Londres: Penguin.
- JAMES**, William (1952), *The Principles of Psychology*, Chicago: William Benton.

- JUNG**, Carl Gustav (2007), *A consciência do nosso Eu*, Lisboa: Planeta Editora.
- (1963), *Memories, Dreams, Reflections*, trad. Richard e Clara Winston, Londres: Random House.
- KAFKA**, Franz, (s.d), *A metamorfose*, Lisboa: Livros do Brasil.
- KANT**, Emmanuel, (1984), *Critique de la Raison Pure*, trad. A. Tremesaygues e B. Pacaud, Paris: PUF.
- (1984), *Crítica da Razão Prática*, trad de Artur Morão, Lisboa: Edições 70.
 - (1985), *Os Progressos da Metafísica (na Alemanha desde Leibniz E Wolff)*, trad. Artur Morão, Lisboa: Edições 70.
 - (1986), *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, trad. Paulo Quintela, Lisboa: Edições 70.
 - (1997), *Crítica da Faculdade do Juízo*, introdução, tradução e notas de António Marques, Porto: INCM.
- KIERKEGAARD**, Sören. (1953), *O banquete*, Lisboa: Guimarães.
- (1967), *The Concept of Dread*, Nova Jersey: Princeton University Press.
 - (1962), *The Point of View for My Work as an Author*, trad. e notas de Walter Lowrie, Nova Iorque: Harper Torchbooks.
 - (1962), *The Present Age*, trad. Alexander Dru, Nova Iorque: HarperCollins Publishers.
- KRECH**, David e Crutchfield Richard S. (1978), *Elementos de Psicologia*, São Paulo: Pioneira.
- LEBESGUE**, Philéas (1979), *Mes Semailles*, Besançon: L´Amitié par le Livre.
- LAMPEDUSA**, Tomasi di (1968), *Il Gattopardo*, Roma: Feltrinelli.
- LEIBNIZ**, Gottfried Wilhelm (2008), *Discurso de Metafísica. Princípios da Natureza e Graça e Monadologia*, Madrid: IN-CM.
- (1988), *Princípios de Filosofia ou Monadologia*, Lisboa: IN-CM.
- LEVINAS**, Emmanuel (1974), *Autrement qu’être ou au-delà de l’essence*, Amesterdão: ed. Martinus Nijhoff - La Haye.
- LEWIS**, Clive Staples(1989), *Los cuatro amores*, Madrid: Rialp.
- (1943), *The Abolition of Man*, Londres: Oxford University Press.
- LIANG**, Ronald David (1960), *The Divided Self, An Existential Study in Sanity and Madness*, Harmondsworth: Penguin.
- (1961), *The Self and Others*, Londres: Tavistock Publications.

- LYOTARD**, J. François (1979), *La Condition Post-moderne*, Paris: Éditions de Minuit.
- MAALOUF**, Amin (1999), *As Identidades Assassinas*, Lisboa: Difel.
- MANDELSTAM**, Nadezhda (1976), *Hope Abandoned*, Londres: Penguin.
- MAQUIAVEL**, Nicolau (s.d), *O Príncipe – A arte da guerra*, Lisboa: Amigos do Livro.
- MARCEL**, Gabriel (1921), *Le couer des autres*, Paris: Ed. Bernard Grasset.
- (1951), *Le mystère de l' Être*, Paris: Aubier.
 - (1940), *Position et approches concrètes du mystère ontologique, Aristote, La métaphysique*, Paris: Vrin.
- MARÍAS**, Julián (1960), *Ortega I – Circunstancia y Vocación-2*, Madrid: Revista de Occidente.
- MARTINS**, Florinda (2010), *Michel Henry: O que pode um corpo?*, Lisboa: Universidade Católica Editora.
- (2001), *O Humanismo Ontológico em Michel Henry*, tese de doutoramento em Filosofia pela Universidade Católica Portuguesa, Orientação – Michel Henry / Costa Freitas.
 - (2002), *Recuperar o humanismo para uma fenomenologia da alteridade*, Parede: Principia.
- MCNERNEY**, John (2004), *John Paul II. Poet an Philosopher*, Londres: Burns & Oates.
- MCSHANE**, Philip (1969), *Music that is Soundless*, Milltown: Institute of Theology and Philosophy.
- MIRANDOLA**, Giovanni Pico de (2006), *Discurso sobre a Dignidade do Homem*, Lisboa: Edições 70.
- MORÃO**, Artur (2007), «Horizontes e contexto da ciência em Bernard Lonergan», em *Revista Portuguesa de Filosofia*, v.63, Braga: R. P. Filosofia.
- MORENO**, Ricardo (2006), *Panfleto antipedagógico*, Barcelona: Lector.
- NIETZSCHE**, Friedrich. (1988), *O Anticristo*, Lisboa: Publicações Europa-América.
- ORTEGA y GASSET**, José (1991), *Cartas de un joven español (1891-1908)*, Madrid: Ediciones El Arquero.
- (1946), *La Rebelion de las Massas*, Buenos Aires: Espasa-Calpe.
 - (2007) *O que é a filosofia?*, Trad. José Bento, Lisboa: Biblioteca de editores Independentes.
 - (1994) *O que é a filosofia?*, Trad. José Bento, Lisboa: Edições Cotovia.

ORTEGA y GASSET, José, *Obras Completas*, citadas pela respetiva edição: Alianza Editorial e Revista de Occidente:

- (1983), «El “Quixote” en la Escuela», em *Obras Completas*, Tomo I, Madrid: Alianza Editorial.
- (1962) «El Tema de nuestro tiempo», em *Obras Completas*, Tomo III, Madrid: Revista de Occidente.
- (1996), «Ensimismaniento y Alteración», *Obras Completas*, Tomo V, Madrid: Revista de Occidente.
- (1964), «Historia como sistema», *Obras Completas*, Tomo VI, Madrid: Revista de Occidente.
- (1964), «Meditación de la técnica», *Obras Completas*, Tomo V, Madrid: Revista de Occidente.
- (1982), «Que és un paysage?», *Obras Completas*, 7ª ed., Madrid: Revista de Occidente.

ORWELL, George (2003), *1984*, Londres: Penguin.

ORWELL, George (2007), *1984*, trad. de Ana Luísa Faria, Lisboa: Antígona.

PAINTER, George (1997), *Marcel Proust, A Biography*, Vol.2, Londres: Chatto and Windus.

PASCALL, Blaise (1995), *Pensées*, Londres: Penguin.

PASCOAES, Teixeira de (1988), *A Saudade e o Saudosismo (Dispersos e Opúsculos)*, compilação, introdução, fixação do texto e notas de Pinharanda Gomes, Lisboa: Assírio & Alvim.

- (1992), *São Jerónimo e a Trovoada*, introdução de António M. Feijó, Lisboa: Assírio & Alvim.

PENROSE, Roger (1994), *Shadows of the Mind*, Oxford: Oxford University Press.

PESSOA, Fernando (1972), *Obra Poética*, ed. M.^a Aliete Galhos, Rio de Janeiro: Aguilar.

PÍNDARO (2006), *Odes Píticas*, trad. António de Castro Caeiro, Lisboa: Prime Books.

PLATÃO (1992), «Carta VII», em *Diálogos VII*, Madrid: Editorial Gredos.

- (2000), Fédon, Lisboa: Guimarães Editores.
- (2010), *Górgias*, Lisboa: Edições 70.
- (2001), *Parménides*, Porto: Instituto Piaget.
- (s.d), «Sofista», em *Diálogos IV*, Mem Martins: Europa-América.

- RABELAIS**, François (s.d), *Gargântua e Pantagruel*, Lisboa: Amigos de Livro.
- (1997), *Pantagruel, Rei dos Dípsodos, restituído à verdade com seus factos e proezas espantosos escritos pelo falecido mestre Alcofribas abstractor de quinta-essência*, tradução apresentação e notas de Aníbal Fernandes, Lisboa: Frenesi.
- REPS**, Paul e Senzaki Nyogen [compilação] (1998), *Zen Flesh Zen Bones*, Boston: Tuttle Publishing.
- RICOEUR**, Paul (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris: Ed du Seuil.
- RIEMEN**, Rob (2011), *Nobreza de Espírito*, prefácio de George Steiner, Lisboa: Editorial Bizâncio.
- ROBERTSON**, Roland (1994), *Mapeamento da condição global: globalização como conceito central. Cultura global*, trad. de Attílio Brunetta, Rio de Janeiro: Vozes.
- ROSA**, António Ramos (2001), *O Deus da Incerta Ignorância*, Guimarães: Pedra Formosa.
- ROSENZWEIG**, Franz (1999), *Understanding the Sick and the Healthy: a view of world, man and God*, editado com introdução e notas de N. N. Glatzer e Hilary Putman, Nova Iorque: Harvard University Press.
- SANTOS**, Delfin (2008), *Obras Completas*, Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.
- SCHOLEM**, Gershom (1937), «Martin Buber's Conception of Judaism», em *On Jews and Judaism in Crisis: Selected Essays*, ed. Werner Dannhauser, Nova Iorque: Schocken.
- SHAPIRA**, Avraham (1999), *Hope for Our Time: Key Trends in the Thought of Martin Buber*, trad. Jeffrey M. Green, Nova Iorque: State University of New York Press.
- SILVA**, Carlos (2014), «Um Cuidado do Pensar – Sobre se Existe uma Filosofia (Prática) Aplicada», em Mendo Castro Henriques [coordenação] *Bernard Lonergan e a Filosofia Aplicada*, Lisboa: Universidade Católica Editora.
- SKINNER**, B. Frederic (1971), *Beyond Freedom and Dignity*, Nova Iorque: Bantam Vintage.
- (1953), *Science and Human Behavior*, Nova Iorque: The Free Press.
- SOLZHENITSYN**, Aleksandr (1971), *Cancer Ward*, Londres: Penguin.
- STEIN**, Edith (1988), *Essere finito e Essere Eterno*, Roma: Città Nuova.
- STEINER**, Rudolph, (2010), *Nature and Spirit*, Whitefish: Kessinger Publishing.
- STEVENS**, Wallace (1990), *Opus Posthumous*, Nova Iorque: Vintage Books.
- TARKOVSKY**, Andrey (1998), *Esculpir o Tempo*, trad. Jefferson Luiz Camargo, 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes.

TOMÁS DE AQUINO, São (2008), *O Ente e a essência*, trad. Mário Santiago de Carvalho, Covilhã: UBI.

TRACY, David (1970), *The Achievement of Bernard Lonergan*, Nova Iorque: Herder and Herder.

TSÉ, Lao (1977), *Tao te Ching*, Lisboa, trad. António Melo, Lisboa: Estampa.

URBAN, Martina (2008), *Aesthetics of Renewal: Martin Buber's Early Representation of Hasidism as Kulturkritik*, Chicago: The University of Chicago Press.

VATTIMO, Gianni (1991), *The End of Modernity: Nihilism and Hermeneutics in Post-modern Culture*, trad. John R. Snyder, Cambridge: Polity Press.

VAZ, Henriques Lima (2001), *Ontologia e História*, São Paulo: Loyola.

VOEGLIN, Eric (1968), *Science, Gnosticism and Politics*, Washington: Regnery Publishing.

- (1990), «The Eclipse of Reality», em *Collected Works*, Vol. 28, ed. Louisiana: Louisiana State University Press.

WOJTYLA, Karol (1982), *Persona y acción*, Madrid: Editorial Católica.

ZAMBRANO, Maria (1993), *A Metáfora do Coração E Outros Escritos*, trad. José Bento, Lisboa: Assírio & Alvim.

- (1991), *Hacia un saber sobre el alma*, Madrid: Alianza.

ZAMYATIN, Yevgeny (1993), *We*, trad. Clarence Brown, Londres: Penguin.

ZILES, Urbano (1988), *Gabriel Marcel e o Existencialismo*, Porto Alegre: Acadêmica\PUC.

ZUBIRI, Xavier (1985), *El hombre y Dios*, Madrid: Alianza.

- (1938), «En Memoria Del Padre Lagrange», em *Chroniques du Foyer des Étudiants catholiques*, 9, Paris: CFEC.

4. NOSSA AUTORIA - OBRAS E ARTIGOS

PINTO, Joaquim (2012), *A Pedagogia Ortegaiana*, Lisboa: Bubok Publishing.

- (2013), *As montanhas de Palinga*, Lisboa: Indeport.

- (2014), «Da Clausura à Libertação: o estar-todo-aí presente como Resposta a um Apelo», em Mendo Castro Henriques [coordenação] *Bernard Lonergan e a Filosofia Aplicada*, Lisboa: Universidade Católica Editora.

- (2014), «José Ortega y Gasset e Xavier Zubiri – Historicidade Geração e Possibilidade: um estudo comparativo», em Margarida Amoedo [coordenação] *A vida como Projecto – na senda de José Ortega y Gasset*, Évora: UÉvora.
- (2014), «Lonergan. Perspectivas Actuais de Filosofia Aplicada», em Haser. *Revista Internacional de Filosofia Aplicada*, Sevilha: Haser.
- (2015), «Por los caminos de la sabiduría oriental», em José Barrientos Rastrojo [coordenação e introdução], *Sabidurías del Mundo -Mundos de la Sabiduría*, Sevilha: Liber Factory.

5. WEBGRAFIA

PAULO, João II, disponível em:

http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/speeches/1980/june/documents/hf_jp-ii_spe_19800602_unesco.html, acedido em 08\04\2015.

VENDRAMEL, Maristela Ferreira e Aguirre, Andrés Eduardo, «Intersubjetividade em Michel Henry: relação terapêutica», *Rev. Abordagem gestalt* [online], vol.19, Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672013000100012&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1809-6867, acedido em 08\04\2015.

ROCHEFOUCAULD, François de La, *Maxims*, 1678, [563]. Disponível em: <http://www.gutenberg.org/files/9105/9105-h/9105-h.htm>, visualizado a 14/01/2015.

ALEXANDER, Soljenítsine, disponível em:

http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1970/solzhenitsyn-lecture.html, visualizado em 14\01\2015 pelas 14:30.

6. FONTES SEM DADOS BIBLIOGRÁFICOS

Confúcio (500 A.C), *Analects*, [coleção de provérbios morais], IX.