

Poderosos com Causa: Ensinar, Aprender Educar

Carlos Fernandes Maia¹

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Resumo

O autor explicita a relação entre ensinar, aprender e educar; e desenvolve a legitimidade da dimensão educativa do homem, com a consequente necessidade de todo o homem ser educado para poder ser educador. Para ilustrar as componentes do ser educado e o dinamismo da educação, o autor utiliza seis mitos clássicos, ordenados em três pares de complementaridade.

Palavras-chave: educado, educador, legitimidade, ideal, mito.

Introdução: um porquê e um para quem

A coragem intelectual do texto «*Velozes sem Rumo e Poderosos sem Causa?*» (Boavida & Formosinho, 1997) fez dele uma das reflexões sobre dilemas e crise de educação que mais me marcaram. A seu lado só estão um outro texto dos mesmos autores (1999) e duas passagens de conversa com o educador a quem não consigo mais que expressar gratidão e... a quem renderemos homenagem se confiarmos no valor do seu pensamento e confirmarmos a força do seu exemplo. Respondendo a uma admiração pelo empenho na produção científica (que já não faria falta para ser catedrático e que já não interessaria para a sua docência), em momentos bem distintos a afirmação foi idêntica: nunca podemos desistir de melhorar e não podemos abdicar de educar. Ser com os demais é a base natural de vida e de sobrevivência; ser para os demais é condição de vida digna, isto é, de uma vida inteligentemente livre ou eticamente sustentável. Nesta segunda dimensão sócio-psíquica apresentada por Gevaert (1991) e na procura de uma ética de excelência defendida por Marina (1997) estão o fundamento e o conteúdo do processo educativo, da formação ética e da constituição ontológica do homem.

¹ cmaia@utad.pt

Mais ou menos velozes, educandos e educadores fazem do rumo a sua causa e da causa o rumo: a dimensão educativa do homem exige ao educador que seja educado e impele o educado a ser educador.

As linhas que se seguem procurarão expressar o esforço de seguir a lição recebida de alguém com quem aprendi pelo exemplo, que me ensinou pela sabedoria e me educou pelos valores.

1. O quem e o quê de um processo

O rumo e a causa constituem o ser educado e o ser educador: a acção intencional e consciente de melhoria é timbre do educado, que se transforma em educador quando assume com persistência e esforço a tarefa social e ética de espalhar aos outros o ideal de homem que, em sentimento e inteligência, se considera – explicitamente pelo próprio e pelo menos tacitamente pelos outros – mais ajustado ao presente e se presume com mais garantias de dignificação futura.

As reflexões que se seguem são propostas de alerta para uma crítica lúcida e responsável sobre a dimensão educanda e educadora do homem, na qual o único mito operativo é o de Sísifo (não fixa a pedra no cimo do monte, mas chega sempre ao cimo) e sobre a qual os mitos éticos e pedagógicos aceitáveis são os de Prometeu e de Anteu: o primeiro porque quis o homem mais completo do que os animais de Epimeteu; e o segundo porque só revela o futuro aos homens que persistem na procura da verdade. Em moldes diferentes, a exemplaridade e as implicações de uma abordagem mítica do processo educativo ou da formação ontológica da pessoa já mereceram antes uma especificação (Maia, 2006a); tal como a dimensão ética do dever como condição dessa ontologia e de um futuro sustentável ou digno (Maia, 2010, pp. 17-40)². Agora, sigamos outros parâmetros na linha dessa reflexão para reafirmar as condições de utilidade da escola, os pressupostos de uma aprendizagem humana e os critérios de uma educação de liberdade – ou de libertação, que é essa a sempre possível e eterna meta.

É da dimensão de ser educado que resulta a de educador, não só como autoridade (e autor, no dizer de Alte da Veiga, 2005) de educação, mas também como ‘satisfeitor’³ da necessidade dos educáveis à educação. A afirmação do primado ético-pedagógico do educador em relação ao educando não é a única crítica possível a uma análise (como a profunda e pejorativamente elitista de Ivan Illich) que dispensa

2 Em Maia, 2000, 201-205 e 453-456 pode encontrar-se o sentido e a expressão metafórica da visão tor-guiana sobre o professor. Veja-se especialmente o poema *Rendição* (Torga, 1978, p. 74)

3 Se bem que o educador deva ‘fazer’ ou despertar necessidades no educando, ele não ‘faz’ o educando. Por outro lado, tem de fazer o satis, isto é, o bastante, para que desperte e cresça em alguém a educação.

o educador no processo educativo: o educador tem a capacidade e a força para tornar educáveis os que de tal não se julgam capazes, os que se afirmam pela recusa, os que a natureza biológica não favoreceu e os que a condição social obstaculizou. A outra face desse primado é a condição de se educar ou de ser educado, em que Alte da Veiga fundamenta a legitimidade ôntico-ética para educar. Sucede, então, que a um não educado não se pode conceder o direito de educar, confiar a tarefa de educador e reconhecer autoridade em educação. E na inversa teremos a resposta para a inquietação de Boavida e Formosinho (1997) sobre o sentido do caminhar e sobre o ser do caminhante: o educado(r) tem rumo e causa.

Passa-se, no domínio da teoria ou da filosofia da educação, algo de contraditório em dois patamares distintos: na relação entre os grandes pressupostos educativos e a sua aplicação à pessoa educanda; e na relação entre as práticas pedagógicas concretas e o debate sobre direitos e capacidades individuais do educando⁴. No primeiro patamar vemos desenvolver-se como contraditórias a dimensão da universalidade da sociabilização, formação, virtude... e a dimensão da individualidade (identidade, dotes, autonomia) da educação; mas no ideal performativo e na prática histórica da educação consideramos educado todo aquele que reúne um grande número de itens estimados como valores e que ainda se revela desejoso de aperfeiçoamento. No segundo patamar revela-se mesmo uma inversão no paradigma normal de contradição entre teoria e prática: habitualmente, tanto a indução científica como a dedução moral pressupõem uma lei com manifestações diversas e uma virtude com vivências individualizadas; mas em educação demonstramos ampla concordância nas práticas e profunda divergência na sua fundamentação teórica. E os exemplos poderiam ir buscar-se mesmo às pedagogias autogestionárias!

Mas estas contradições assentam numa outra aparentemente mais vasta e profunda (e normalmente não referida): a relação eu/outros. Esta oposição apresenta-se com várias especificações: a perspectiva antropológica pessimista e otimista; a filosofia essencialista e existencialista; a visão pedagógica sociocrática ou egocrática; a orientação ético-moral por dever ou por direitos; ou mesmo um formalismo moral e uma atitude humanista ou axiologicamente atípica.

É evidente que ao ideal constituído do todo (hedénico, platónico, imperial, feudal, patriótico, científico ou tecnológico) se opuseram concepções mais performativas de pendor individualista (transgressor, atomista, cristão, marinheiro, cidadão, inconsciente

4 A contradição aplicada nos mesmos parâmetros ao nível do educador não é menor, mas é demasiado ingénua ou cínica para ser considerada objecto de reflexão: ouvir um professor dizer que não é preciso ensinar e aprender só tem duas explicações: ou pretende encobrir ignorância, ou quer ser rei só com um olho.

e perfurado⁵). No entanto, são intrincáveis os dois modos de realização da oposição e manifestação humana, sendo ténues os fundamentos da oposição e desvantajoso o extremar de perspectivas. A oposição entre o todo e o individual poderá fazer-se, na forma mais teórico-filosófica, passando da dialéctica platónica à hegeliana ou da liberdade pessoal à dimensão do humanismo existencialista sartreano. Mas também a elaboração de contestação lógica racional neste âmbito é muito extensa, embora pareça não ter produzido grandes efeitos; e poderemos afirmar não só que nem evitou o insucesso escolar e o descrédito da educação, mas também temer que não evite atitudes extremas de revivalismo moral e autoritarismo pedagógico. Aqui, e porque deve reconhecer-se à razão emotiva o lugar que lhe atribui o pós-modernismo, mas também à verdade poética o contributo para o estímulo da vontade e para a verdade existencial, vamos socorrer-nos de seis metáforas míticas para delimitarmos um ideal de homem educado ou bom, ou simplesmente homem – conforme a tão repetida posição de Fullat (1995, p. 41), segundo a qual não é possível dispensar a educação sem abdicar de ser homem. E nesse ideal estarão juntos o homem educador e o homem educando. Ao pressuposto inicial de que só o homem educado pode ser educador juntar-se-á um outro que especifica a dimensão educativa do homem: o homem educado é por isso mesmo educador, tanto porque é homem como porque tende a espalhar aos outros o modo idealizado e experienciado de o ser⁶. Nesse ideal estão o professor e o aluno: o professor como homem pedagogicamente consciente; e o aluno como homem ontologicamente perfectibilizante, apesar do mito escolar de hoje querer do professor tudo para nada impor e do aluno o tudo impor para anda conseguir. Diz Lévy-Piarroux (s/d, pp. 54-55) que, “como a linguagem e duas outras coisas, o professor é o professor e é (visto como) a melhor e o pior dos personagens”; e que, “em relação aos alunos, deseja-se uma escola e saber e competências, mas também sempre mais individualismo”.

2. Seis cenas para um acto

Vejamos então alguns parâmetros de exemplaridade que possam justificar este título de gratidão a quem pensa e vive com a convicção de que a causa da educação

5 Referência à imagem actual do corpo: suporte e suportado pela tecnologia; mas também agredido por ela nas tatuagens, *piercings*, plásticas – para expressar e compensar necessidade de controlo sobre si, dizem os psicólogos.

6 No modo experienciado é que existem duas facetas antagónicas e exigentes de sentido crítico-moral: o doutrinamento e a exemplaridade. Se esta pode ser orientada para àquela e se as convicções tendem a perpetuar-se e a serem impostas, as duas exigem sentido crítico na determinação do conteúdo de bondade moral e de sentido pedagógico.

não estará na trilogia “sem dor, sem regra e sem limite” que tanto caracteriza uma pedagogia autoritária como um arremedo de educação.

Enquadramentos socioculturais diferentes dão imagens diferentes do professor e do aluno. Mas, como nos estádios de Comte, ainda hoje o mito professor é encarado sob perspectivas extremas: romântica, como Orfeu; heróica, como Prometeu; mágica e trágica, como Midas, mas também escrava e desgraçada, como Sísifo. Ou não terá de ser tudo isto e muito mais? Deixemos a tragédia personificada por Midas, porque ele representa a má opção moral: condenável por morais religiosas e espiritualistas, não o poderá ser por fazer opções e mostrar a sua convicção; mas, se foi ‘humano’ ao arrepender-se e sujeitar-se ao castigo redentor, seria muito mais pessoa se tivesse pedido o poder de fazer bem aos outros e não de eternizar a vida em ouro.

Vamos fazer três conjuntos de duas figuras míticas e desenhar em complementos e antinomias a figura e os dilemas do homem – especialmente aluno e professor.

Olhemos para Proteu e Sísifo: ambos astutos, ambos com visão ampla do futuro e sobre as adversidades, ambos apreciam de modo especial a tenacidade, a coragem e a persistência: Proteu consegue prever o futuro, mas só o revela aos homens que persistem na sua descoberta; e Sísifo não deixa de revelar o que é muito procurado (a paixão pelo outro que se mexe, desenvolve, isto é, Egina, a filha de Arsopo, um deus rio. É evidente que o professor não ensina tudo, que nem tudo pode ser revelado; como também parece inútil o trabalho escolar, mas com ele se enfrenta a ignorância, se criam alguns problemas ao deus do monte (dificuldade e obstáculo ou proximidade do alto e visão ampla?) e da guerra – que terá de conservar o monte ou mesmo dificultar a tarefa e temer com a possibilidade de sucesso – pelo menos não desistindo da vida e não permitindo que o pedregulho da inconsciência danifique outros homens. A dimensão teleológica da educação e do homem pode ser assim simbolizada⁷.

Reparemos agora no mais romântico dos nossos conjuntos. Não nos interessará especialmente a técnica de Prometeu nem a paixão de Orfeu. De Prometeu ficam-nos duas exemplaridades: ele colabora com Epimeteu e não se contenta com encontrar para o homem uma qualidade qualquer, mas a marca divina do fogo da razão, da sabedoria e da luz – que só a bondade de Orfeu não tornará cinza e morte. De Orfeu, para além do ideal e solidariedade de um dos cinquenta argonautas, retiramos um triplo exemplo: sociabiliza os companheiros e, por extensão, os outros homens; hierarquiza valores e prioridades a caminho do destino de Píndaro (ser cada vez mais

7 É evidente que o simbólico fracasso de Sísifo pressupõe que ninguém o acompanhará. Se tal acontecer, ou os deuses retiram o castigo (o que antropológica e ontologicamente é impossível e amesquinizador) ou têm de acrescentar à dificuldade (cuja superação deriva do exemplo, do treino e de mais companhias).

homem); e confia nas possibilidades dos outros. Esta última exemplaridade requer ainda duas observações: por um lado, Orfeu não fica inactivo em relação à morte e à saída de Eurídice, mas exerceu a sua arte para comover os deuses e para adormecer os guardas; por outro, vêmo-lo à frente de Eurídice, a caminho da luz e da vida – o que pressupõe a consciência de uma relação assimétrica, que a pedagogia tentará desfazer com a subida do mundo inferior para um superior.

Hércules e Anteu representam a vertente mais pragmática da educação e do homem. O primeiro, pelo sentido altruísta do seu trabalho, pela diversidade de opções que tem de fazer, pela recompensa de se ver rejuvenescido⁸. Tem sentido a afirmação muito repetida de que o professor trabalha para o seu fim; mas é dessa dispensa que resulta a imortalidade do professor: os vindouros não só continuarão a ter de ser educados e educadores, mas também serão eco da educação recebida. E de Anteu sai o retrato perfeito do professor: desafia todos os que aparecem, especialmente os estranhos (leia-se: os não educados) para que mostrem até que ponto se podem afirmar. É certo que foi vencido por Hércules, mas só porque foi levantado do chão, ou melhor, desligado da terra⁹. Todo o dilema pedagógico-educativo de impor e libertar (*educare* e *educere*) tem aqui expressão significativa: não há educação sem um ideal (ou seja, sem sair da mediania), mas não é possível construí-lo sem as possibilidades reais ou os conteúdos culturais disponíveis.

Com indicadores éticos claros em todos os outros dois conjunto abordados, em Hércules e Anteu a exemplaridade ética torna-se mais evidente: não só para libertar outros como para se libertar a si, como não recusando o desafio, Hércules é modelo ético de altruísmo e de estoicismo construtivo; e Anteu é um hino à ética de excelência, a partir da crença nas possibilidades dos outros e na referência à realidade.

3. Três actos para uma vida

Há, portanto, na educação a grande utopia de realizar o desejo áureo de Midas, mas num fundo e com um ideal antropológico. E para tal contribuem o incentivo e a persistência de Proteu, a astúcia e a tenacidade de Sísifo, o humanismo e a coragem de Prometeu, a paixão e o engenho de Orfeu, a força e a solidariedade de Hércules e o inconformismo e o realismo de Anteu. E todas estas qualidades estimáveis, que fazem do educando homem e do homem educador, estão presentes nas três

8 O sentido de 'camaradagem' com os alunos não pode incluir a perda de responsabilidade deontológica; mas também não é incompatível com a autoridade construtiva e perfectibilizante docente.

9 Um desenvolvimento das implicações ôntico-pedagógicas da relação entre as condições de partida, a consciência delas e sobre si e o objectivo da dignificação, ou mesmo de dignidade, pode ver-se em Maia, 2006.

acções que expressam a dimensão educativa do fazer-se e do ser homem: ensinar, aprender e educar.

As várias abordagens histórico-criativas sobre a relação pedagógica (nos seus conflitos ou virtudes motivacionais) e sobre os conteúdos educativos ou aparecem como antagónicas no papel dos actores, ou como estandartes de posicionamento ideológico-político, ou como distintivo de coesão social, ou mesmo como condição moral de sobrevivência. Estas visões sectárias podem temporariamente ser compreensíveis, ou mesmo necessárias, num momento de crise ou num processo de regeneração. Na história da pedagogia europeia são exemplos a escola de Summerhill e a pedagogia regeneradora das escolas Avé Maria; e em Portugal são exemplos a pedagogia da primeira República e a trilogia do Estado Novo. Mas essas visões sectárias são didáctica e metodologicamente infundadas e antropologicamente insustentáveis. Porque ninguém se forma a si mesmo, a não ser quando já é educado, necessita de ensino; porque a educação só o é quando se interioriza, tem de revelar-se na aprendizagem; e porque o ser homem exige autonomia, passagem do análogo para o intuitivo e para o criativo, e disposição para pensamentos e comportamentos inteligentemente livres (isto é, eficazes e responsáveis ao mesmo tempo), o sentido dos actos anteriores é a educação. Assim, a proposta de um ensino sem conteúdos culturais disponíveis é tão ou mais absurda do que a ingénua pretensão de encobrir à intuição do educando os elementos de um currículo informal ou mesmo oculto – e daí a responsabilidade de uma comunidade educativa, num sentido amplo. Por outro lado, sociabilização e identificação são inseparáveis, embora a primeira tenha uma função construtora da segunda e esta a função estruturadora da primeira. E também as vertentes personalizante do devir e ético-moral de perfectibilidade exigem que sejam ultrapassadas em cada singularidade pessoal a simples identificação passiva ou a construção integradora; e, por isso, a educação é construção de condições de humanização (ou seriedade, na designação de Tugendhat) e ao mesmo tempo de inovação nos modos (atitudes, crenças, valores, comportamentos, relações, opções, ...) de ser homem com e para os demais.

Os três actos para uma vida são, então, ensinar, aprender e educar, sendo que este pressupõe necessariamente o educar-se, e todos o sentido do aumento, em quantidade e diversidade, das qualidades estimáveis – ou aperfeiçoamento. Num gráfico muito limitado esquematicamente, já utilizado há alguns anos e aqui reproduzido (Maia, 2000, p. 296), pretendeu-se representar a maior ou menor importância das componentes externa (meio, duração e finalidade) e interna (inclinação, estruturação e individuação) da formação da pessoa e a sua incidência em cada um dos actos analisados, bem como na formação das vertentes sócio-psíquicas

relevantes. Ao mesmo tempo, o esquema apresenta uma dimensão ôntico-ética que permite explicar ou mesmo justificar a dinâmica intrínseca à dimensão educativa pela evolução da passagem do acto natural de ser ao operacional do dever ser e ao construtivo do dever.

Externo Interno	Troponia (inclinação)	Sincronia (estruturação)	Ontologia (indivuação)
Odologia (meio)	A ensino satisfação/ curiosidade Ser		
Diacronia (duração)		B aprendizagem identificação/sociabili- zação Dever ser	
Teleologia (finalidade)			C educação construção/ inovação Dever

A passagem do nível A para o C no tocante à dimensão ôntico-ética representa a superação de uma condição de ser de partida, a caminho de uma interiorização do que deve ser, mas só como componente da assumpção absolutamente interna da obrigação de construir novas condições e manifestações – a que Gevaert chama a relação intersubjectiva de amor. O esquema precisava de ser tridimensional, para expressar no adulto, ou educado, a presença simultânea dos três níveis; e para ligar o vértice inferior direito de C ao vértice superior esquerdo de A. Com esta ligação e a contorção em espiral ascendente desta conjugação poderia responder-se ao dilema moral (mais que tautologia) de Aristóteles, repetido por Stuart Mill sobre a definição de bem pelos homens bons. Isto é: só o dever interiorizado como inovação ética permite fundamentar a dinâmica de abertura da educação fazendo com que o educado melhore; e ao mesmo tempo se acrescente perfectibilidade ao novo educador aumentando a legitimidade educativa para incentivar mais educação ao novo educando.

A justificação anterior pode também permitir entender que Boavida e Amado (2007, pp. 21-43) situem muito acertadamente o cerne do educativo (*idem*, 23) não só no *a posteriori* dos actos, mas também, e sobretudo, na intenção, mesmo que só implícita (*idem*, 2p. 9). Na constatação desses dois autores está reconhecido esse limite de eficácia: "... o educativo está mais no grau, na perspectiva, na tonalidade e persistência dos efeitos (tudo isto bastante imprevisível) do que em resultados objectivos" (*idem*, p. 32); e mais adiante: "... para que uma experiência seja educativa é necessário ter em conta a qualidade dessa experiência, o tipo de aprendizagem que tem lugar e a capacidade e riqueza do sujeito que a vive" (*idem*, p. 33).

A perspectiva e justificação derivadas do gráfico apresentado poderão ainda ser estendidas para lançar luz sobre um preconceito de teóricos da educação e uma frustração e de educadores. A frustração está pelo menos implícita nas considerações destes dois autores (*idem*, p. 30) sobre o que seja educativo ("... mudança comportamental que implique desenvolvimento e aperfeiçoamento") e na reprodução do pensamento de Postic sobre a relação educativa: "... conjunto de relações ... sociais entre educador e aquele que educa para atingir objectivos educativos... relações essas que possuem características afectivas identificáveis, que têm um desenvolvimento e vivem uma história" (*ibidem*). É evidente que fica a frustração quanto à possibilidade de determinar com certeza e operacionalidade o que seja educativo e o que não o seja; como é evidente que a definição de Postic é tautológica e também carece de distinção, porque nem tudo o que é afectivo, desenvolve e tem uma história é educativo – a não ser que pressuponhamos nas afirmações dos três autores a recusa implícita do preconceito sobre os conteúdos da educação. Isto é: se no "desenvolvimento" e "aperfeiçoamento" e no "desenvolvimento" e "educativo" acima referidos se subentender a dimensão moral – o que também implicará avaliação moral na educação e nos modos de ser pessoa, bem como não relativismo e não indiferença e mesmo hierarquização na dignidade humana construída! Porque a aprendizagem de uma nova capacidade ou habilidade só é designada de educativa se servir para aumentar a dignidade singular ou solidária. Por isso mesmo, é um preconceito considerar que todos os conteúdos, métodos e aprendizagens são educativos; como é impossível considerar como fins ou finalidades operacionais da educação outros conteúdos que não os existentes; e como é impossível usar outros critérios de avaliação da educação que não os moralmente reconhecidos, mesmo que só implicitamente, como bons. Ora, o dever construtivo referido no esquema tem a componente de interiorização do padrão de bondade identificável numa sociedade (o que pode ser definido como revelação do ser educado), mas tem também a dimensão de abertura às formas inteligentes

e livres do aperfeiçoamento (o dinamismo fundamentador do ser educador). Daí que o processo educativo seja incompatível com a des-moralização teórica do mesmo; e que recolocar a dimensão crítica de bondade quanto aos resultados, conteúdos e meios e finalidades da educação (antropologia) seja uma premência também prática.

Conclusão

A condução da existência humana não é fundamentalmente orientada por verdades científicas, nem por meras verdades axiomáticas. E ainda bem porque, senão, só parte do hedonismo nos interessaria, o estoicismo ficava sem sentido, o utilitarismo de Bentham tornava-se exclusivo e o altruísmo era certamente uma moral de tolos. É inegável o valor humano das verdades existenciais, de cuja formação e constituição fazem parte essas verdades e ainda as poéticas e outras dimensões com maior componente de lógica emocional.

Assim sendo, na constituição de conteúdos e finalidades educativas (ou antropológicas) entram componentes de ordem simbólica e performativa, de que os mitos são exemplo. Mas também esses símbolos não são neutros ontológica e eticamente; e, por isso, se na visão de uma pedagogia liberal e humanista os modelos relacionais educativos de Pigmalião e Procusto devem ser recusados, a proposta de uma exemplaridade hémica ainda mais crítica deve merecer: se não fosse o egocentrismo de Procusto e a visão redutora de Pigmalião, não seria difícil aceitar que o educador (que o seja verdadeiramente) tem necessidade e legitimidade para tentar espalhar o modelo de homem que ele experienciou; mas, se o educador pode fazer do educando quase tudo o que lhe aprouver, é evidente a não classificação de educativo nem para todas as finalidades nem para todos os meios usados por Hermes. Por outro lado, o educador (ou o professor) não é essencialmente mediador: deve, antes de mais, aproximar o homem educado do educando para que este se torne educado e educador; é essencialmente exemplar e não propagandista ou comunicador; tem de apresentar clareza de saber e fazer; e apresentar-se com distinção de ser e de projecto, ou seja, de dever. Indispensável o ensinar para o aprender, neste se revelam os efeitos comportamentais dos deveres; mas acima da aprendizagem dos deveres constituídos estará o processo de interiorização do dever constituinte – que revela o ser educado, e as potencialidades e abertura do educador.

Bibliografia

- Alte da Veiga, M. (2005). *Um Perfil Ético para Educadores*. Braga: Palimage.
- Boavida, J. e Simões, M.D. Formosinho (1997). Velozes sem Rumo e Poderosos sem Causa?, in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXI, nº 1-3, 59-87.
- Boavida, J. e Simões, M.D. Formosinho (1999). Náufragos ou Astronautas?: pós-modernidade e educação, in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIII, nº 1, 5-17.
- Boavida, João e Amado, João (2007). *Teoria da educação: contributos ibéricos*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Fullat, Octavi (1995). *El Pasmo de Ser Hombre*. Barcelona: Ariel.
- Gevaert, Joseph (1991). *El Problema del Hombre: introducción a la antropología filosófica*. Sigueme. Salamanca.
- Lévy-Piarroux, Yveline (s/d). Professeur, in *Raison Présente* (nº monográfico sobre Mythologies du XXI Siècle), nº 136, 54-55.
- Maia, Carlos F. (2000). *A Dimensão Ética e Educativa na Obra de Miguel Torga: um poeta do dever*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- Maia, Carlos F. (2006). Altruismo e Educação: condição, consciência e dignidade, in *Revista Portuguesa de Educação*, vol.19, nº 2, 185-215.
- Maia, Carlos F. (2006a). Mitos e Educação, in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 40-1, 119-142.
- Maia, Carlos F. (2010). A Educação como Antropeugogia: o dever e a sustentabilidade educativa, in *Itinerários de Filosofia da Educação*, nº 8, 17-40.
- Marina, José A. (1997). *Ética para Náufragos*. Lisboa: Ed. Caminho.
- Torga, Miguel (1978). *Libertação* (4ª ed.). Coimbra: Gráfica de Coimbra.

Résumé

L'auteur explicite la relation entre enseigner, apprendre et éduquer; et il développe la légitimité de la dimension éducative de l'homme et la conséquente nécessité de tout l'homme être éduqué pour pouvoir être éducateur. Pour illustrer les composantes de l'être éduqué et le dynamisme de l'éducation, il utilise six mythes classiques, répartis en trois paires de complémentarité.

Mots-clé: éduqué, éducateur, légitimité, idéal, mythe.

Abstract

The author explains the relationship between teaching, learning and educating. He also develops the legitimacy of the educational dimension of man, with the consequent need for any man to be educated to be an educator. To illustrate the components of being educate and the dynamism of education, the author uses six classical myths, arranged in three pairs of complementarity.

Key-words: educated, educator, legitimacy, ideal, myth.