

Sobre a Pedagogia Para a Era Tecnológica

Eduardo Silvério Abranches de Soveral

RESUMO

O Autor defende a tese de que o desenvolvimento tecnológico não leva a uma incontrolável aceleração do tempo histórico que obrigue a Pedagogia a adequar-se a uma sociedade em permanente mudança. Entende, pelo contrário, que a Humanidade está a viver os primeiros momentos de uma nova era, a "Era Tecnológica", e que a inventariação e análise dos seus vectores dinâmicos permitirá uma prévia determinação dos "futuros possíveis" e a sua avaliação axiológica. Isto confere à Pedagogia a pesada responsabilidade histórica de preparar e viabilizar, ou não, um futuro promissor, mas ameaçador e difícil.

No desenvolvimento das suas teses o Autor, depois de precisar aquilo que, a seu ver, há de permanente na Pedagogia, propõe objectivos e métodos para dar solução aos mais flagrantes problemas educativos da actualidade.

Palavras-chave: Filosofia, pedagogia, história, tecnologia.

I. O Mito da Aceleração Histórica

1. É ainda hoje um pacífico lugar-comum dizer que a sociedade contemporânea entrou numa fase de rápidas e profundas mutações que não permitem projectar sobre o futuro perspectivas de razoável probabilidade. E, na seqüência desta idéia, outras se formularam, tão convictas também da sua veracidade, que mais se apresentam como dogmas de que como teses em princípio discutíveis. Fala-se em "aceleração da História" como se tratasse de um processo fatal; e mistifica-se a "mudança", a mera mudança alheia a juízos de valores, supondo-se que ela simultaneamente corresponderá à impaciente instabilidade do homem actual e à forma como o transcurso histórico necessariamente se realiza.

2. E haveremos de reconhecer que militam em favor de tais ideais argumentos convincentes. Com efeito, ao longo de arrastados anos, foram espaçadas e diminutas as melhorias técnicas integradas na vida quotidiana; pelo contrário, a partir

**Eduardo Abranches
de Soveral**

*Doutor em Filosofia,
Professor Catedrático da
Faculdade de Letras da
Universidade do Porto,
Portugal*

dos finais do século passado, deflagrou subitamente um surto irresistível de grandes eventos, que revolveu a face da terra e expulsou os homens dos seus caminhos tradicionais. Efectivamente, nos últimos cem anos, o nosso **habitat** mudou mais do que em todos os milénios anteriores.

É por isso compreensível a generalizada conclusão de que a História sofreu uma brusca alteração de ritmo, por virtude da qual assim como os homens anteriores à revolução tecnológica não puderam antever a nossa vida de hoje também nós não podemos imaginar como viverão os nossos netos.

3. A transposição de tais teses para o plano da Pedagogia é fácil de ver: se não é possível visionar como será o mundo daqui a trinta anos, nada de seguro teremos para transmitir às novas gerações, nem saberemos como formá-las. Só restará prepará-las para se irem adaptando às sucessivas mudanças que as esperam (tal como propôs W. H. Kilpatrick); ou, adoptando uma posição menos extremista, substituir o esquema conservador e normativo do ensino sistemático e genérico por uma formação permanente, descentrada e multimoda, nem que para isso seja necessário destruir as escolas formais, assim cumprindo a profecia de Illich.

4. Acontece porém que estas verificações e conclusões, embora pertinentes à primeira vista, escondem, na sua apressada superficialidade, erros graves e alguns equívocos.

E a ocasião é muito oportuna para verificarmos como a reflexão filosófica é importante para o mais perfeito equacionamento das questões fundamentais que se levantam no amplo e complexo campo da acção pedagógica.

A sua exigência crítica e a sua abrangência permitem superar simplismos dogmáticos e ter uma visão de conjunto que coloca os vários problemas nos seus devidos lugares.

Por acréscimo, proíbe militâncias apologéticas e fanatismos que, no plano da fé religiosa ou da convicção ideológica ainda poderão desculpar-se, mas são intoleráveis nos domínios das teorias científicas e da sua aplicação prática...

5. Serão necessariamente muito breves as críticas às posições que acabei de expor, tanto mais que noutra oportunidade as examinei com mais vagar. (*Educação e Cultura*, 1993, Lisboa, p. 32 e segs.)

6. Quanto à interpretação do quadro em que se apoiam, há a opor o seguinte:

a) O movimento da História não pode ser só olhado de "fora", nem concebido em termos mecânicos; tampouco o progresso científico e técnico ser visto como automático. A imprevisível conjugação das circunstâncias e a livre intervenção humana no sucessivo acontecer social proíbem o simplismo de tais teses. No caso vertente, foi necessária a difícil convergência de uma pluralidade de factores, e uma expressa e deliberada von-

tade de poder tecnológico, para que a revolução industrial eclodisse; já o insuspeito Theilhard de Chardin, tão empenhado em unir a evolução da Natureza com o progresso histórico, admitiu, apreensivo, que o homem, no uso da sua liberdade, pudesse recusar-se a carregar nos ombros a ascensão do Universo. Na verdade, a Civilização, quanto mais complexa quanto mais frágil; e se há engano perigoso é imaginá-la como uma Segunda Natureza, que marcha por si e pode ser vítima de depredações; ao contrário desta, a Civilização não pode ser habitada, durante muito tempo, nem por bárbaros nem por ignorantes.

b) Quanto à “aceleração histórica” e à valorização das mudanças enquanto tais, o grande equívoco é considerar que essa aceleração e essas mudanças se processam no interior do quadro histórico vigente quando da revolução industrial, e não se dar conta de que a partir de então a ciência e a técnica abriram uma nova Era para a Humanidade, caracterizada pela progressiva integração de máquinas, cada vez mais sofisticadas, na vida quotidiana, pela produção de substâncias sintéticas, e pela crescente possibilidade de intervenção humana nos processos genéticos naturais.

Ora, é neste inédito contexto, é no interior da novíssima Era Tecnológica então nascida, que a referida aceleração histórica deve ser considerada. E assim, devidamente posto, já esse intensificado ritmo da vida social deixa de justificar a tese extrema de que o passado já não conta e de que o futuro se não pode pre-

ver. Atrevo-me mesmo a dizer que, pelo contrário, esse novo ritmo facilita e exige um claro desenho da carta dos futuros possíveis, a sua antecipada avaliação e o oportuno agenciamento dos meios para efectivar aquele que for melhor.

7. À luz do que procede, o mito da mudança inevitável e cega, que esquece o passado e não olha para o futuro – ainda hoje aceite por muitos responsáveis nos domínios da Pedagogia e da Política – desfaz-se por si.

Em seu lugar surge, cada vez mais nítida, a necessidade de fixar os modelos mais perfeitos para a vida pessoal e institucional, e a verificação de que, nunca como hoje, graças ao progresso dos saberes e das tecnologias, são abundantes e disponíveis os meios para que tais modelos se possam ir realizando e aperfeiçoamento.

8. Antes de terminar a análise do tópico, e para esclarecer melhor a tese que defendo, convirá perguntar ainda se o uso habitual das máquinas não apresentará afinal a vida de cada um, impondo, por via disso, um ritmo mais vivo à sociedade.

Com efeito, são numerosos, na acção humana, os tempos de espera que retardam a vivência das situações que desejamos alcançar. E o recurso aos meios técnicos consegue suprimir muito deles. Parece pois haver aqui uma aceleração. Mas não é propriamente o caso. (Aliás o que está verdadeiramente em causa não é a aceleração da vida individual ou

colectiva; o que se contesta, por abusiva, é a tese trágica de que tal aumento de ritmo desvaloriza necessariamente o passado e impede uma antevisão do futuro.)

Na realidade, a diminuição dos tempos de espera torna mais rico, sem dúvida, e mais intenso e amplo, o curso da vida, individual ou colectiva. Mas não aumenta o ritmo existencial porque ele é de outra ordem, não é uniforme e quantitativo como tempo mecânico. É por isso muito perigoso o império que o tempo das máquinas tende a exercer sobre nós, é em consequência necessário que a acção educativa o denuncie e corrija para que ele não desumanize a vida convivente e empobreça a vida interior.

9. Patente por fim – assim o espero – tudo o que há de óbvio nas considerações feitas, a pergunta melancólica que se levanta é a seguinte: como é possível que na Pedagogia e na Política continuem a prevalecer teorias e práticas que se apoiam em tais equívocos e tais erros?

Tenho para mim – poderão sorrir todos aqueles, e são muitos, que sobrepoem o voluntarismo à razão – que a trágica anomalia se deve à minimização da formação filosófica e ao consequente e generalizado entendimento de que a reflexão abrangente e exaustivamente crítica é, em todos os domínios do conhecimento e da acção, tão complicativa como inútil.

II. As Estruturas Condicionantes da Era Tecnológica

1. Considerando agora, e antes de mais, o que há a referir de essencial sobre a Era Tecnológica e sobre as estruturas condicionantes que ela impõe às pessoas e aos grupos sociais.

a) A Era Tecnológica é irreversível. O neo-bucolismo dos ecologistas, estimável a tantos títulos, seria utópico se se propusesse regressar à vida quotidiana anterior à revolução das máquinas.

b) E não só é irreversível como é desejável. A tecnologia trouxe aos homens benefícios extraordinários, e é de presumir que no futuro os amplie ainda mais.

c) A acção técnica contém todavia potenciais efeitos nocivos, que chegam a ameaçar a sobrevivência da espécie.

d) Tal acontece porque, sendo essencialmente instrumental, ela não possui em si mesma uma linha de orientação; os princípios da economia e da eficácia que a animam são também subalternos e axiológicamente neutros, tanto servem para o bem, como para o mal.

e) Verifica-se, por outro lado, que a economia industrial já sofreu uma profunda alteração. Não tanto por ter subordinado a produção ao comércio e ao consumo, como defendem alguns autores, mas porque a indústria produtora de “coisas”, de artefactos materiais, tem um interesse social e de mercado cada vez

menor, ao contrário das indústrias voltadas para a prestação de serviços e para a produção de bens culturais, que tendem a crescer vertiginosamente.

Repare-se, a propósito, que, neste último tipo de "produção", a máquina é remetida ao seu estatuto de mero instrumento; e que o "cibernantropos", que não tem sensibilidade axiológica, não sonha, não ama, não tem espontaneidade interior nem é responsável, tem de subordinar-se ao homem natural e histórico, se este não renunciar à dimensão pessoal que o vocaciona para a vivência integral dos bens da cultura, para a sabedoria e para a liberdade.

f) Um outro vector que se projecta no próximo futuro é a progressiva igualização das classes e a generalizada aceitação dos ideais cristãos e democráticos da liberdade e da igualdade civis e da justiça social.

Ninguém hoje aceita como justo que o Estado se não esforce por garantir, embora de modo supletivo, a todas as crianças e adolescentes, idênticas oportunidades para conseguirem a sua realização pessoal e para virem a ocupar, na sociedade, os lugares que estão ao alcance das suas capacidades e méritos.

Por sua vez, o acesso aos bens de cultura – que são, por sua natureza, intensivos e susceptíveis de se desdobram e enriquecerem, se para tanto cada um aumentar as capacidades próprias – impõe a obrigação de a todos ser facultada uma sólida formação de base.

g) Uma outra tendência própria de Era Tecnológica é a que aponta para uma sociedade de lazer, ou seja, para um estado de coisas em que o trabalho assalariado indispensável para garantir o desafogo económico vá sendo progressivamente diminuído.

Mas isso, sendo já fisicamente possível, implica uma profunda modificação de parâmetros e de mentalidades.

Antes de mais é necessário separar cirurgicamente a noção clara de **trabalho** da noção equívoca de **emprego**.

O modelo típico de emprego é o do funcionário público: estável, seguro, vitalício, normalmente integrado numa carreira hierárquica, está mais directamente ligado à idéia de **função** (como o nome sugere) do que à idéia de **trabalho**.

A função exige presença, disponibilidade e capacidade para o exercício das acções que lhe correspondem, mas não exige trabalho permanente. (No caso limite, pode mesmo não exigir trabalho nenhum: é o que acontece, por exemplo, quando um funcionário está encarregado de atender e encaminhar reclamações que nunca chegam...). Sem fazer caricatura fácil, direi mesmo que há, em princípio, no emprego, a possibilidade de ser a forma de ocupar o ócio um problema maior do que o de dar vazão ao expediente que se acumule, por excessivo.

Em contrapartida, a noção de trabalho implica, clara e directamente, as idéias de produção e de eficácia.

Embora a matéria seja aliciante, não irei fazer análise mais demorada sobre o tópico. Bastará que se acentue que tanto a orgânica do Estado como a das entidades económicas convergem hoje para uma situação em que trabalho e emprego tendem a coincidir.

Da parte do Estado, há a progressiva verificação de que a estrutura da burocracia não pode ser mais hierárquica e com forma de pirâmide, mas deve obedecer a um esquema estelar que tenha no meio um núcleo principal de planeamento e decisão directamente ligado a um conjunto de centros periféricos de decisão e execução com grande autonomia, responsabilizável em função da sua eficácia.

O mundo económico, por seu turno, tende a organizar-se a partir de uma rede de pequenas unidades de produção, ou mesmo de produtores individuais, acolhendo as iniciativas promissoras, venham de onde vierem...

Resumindo, tanto no Estado como na Economia, a figura de **produtor** tende a prevalecer sobre a de **funcionário** e a de **empregado**.

Esta generalização da mentalidade empresarial, ligada à crescente disponibilidade de meios tecnológicos cada vez mais eficazes e acessíveis, poderá levar à comum suficiência de bens materiais de consumo. E a perspectiva não é tão utópica como poderá parecer. É que — como dissemos — já não existem hoje impedimentos físicos que se oponham a que todos os homens disponham de um

mínimo de meios que os libertem da servidão das carências materiais, o que seria o primeiro passo para o advento da sociedade de lazer. Os obstáculos, bem difíceis, sem dúvida, são de natureza política e cultural. Será que a tendência para as mutações na estrutura da burocracia e da vida económica que acabamos de apontar conseguirá vencer tais obstáculos?

Uma coisa é certa. Sem o empenho firme e persistente daqueles que a desejam, ela não triunfará. São sempre as idéias em marcha, os valores preferidos e os restantes condicionamentos de ordem social que abrem os caminhos para o mais perfeito futuro possível. Mas serão sempre os homens, de efectivo poder político, que deliberadamente haverão de percorrê-los.

Observemos por último que na sociedade de lazer, além do mais fácil acesso à vida da cultura, haveria também condições para que a Família, hoje tão ameaçada (quase extinta), pudesse exercer de novo as suas indispensáveis funções sociais.

III. Sobre o Que há de Permanente na Pedagogia

1. É chegada finalmente a altura de pretender saber qual será a Pedagogia mais adequada à nova era que agora desponta.

2. A primeira observação a fazer é a de que existem na Pedagogia estruturas e objectivos formais prévios aos con-

dicionamentos e às finalidades próprias de cada época. Correspondem ao que há de essencial no homem e na sua básica situação existencial.

A esta posição se opõem - a meu ver sem fundamento - as perspectivas do sociologismo positivista e do evolucionismo, ainda hoje muito generalizadas.

A primeira considera o homem como produto do meio social, e afigura-se nos ser insustentável pelas seguintes razões fundamentais:

a) Por não advertir que a sociedade é, por sua vez, e em grande parte, produto do homem.

b) Por não reconhecer, assim limitando dogmaticamente o âmbito do seu positivismo, que existem no homem instâncias transsociais.

A perspectiva evolucionista, por seu turno, ou admite, como Spencer, que a evolução culmina no homem e nele é substituída por uma nova dimensão temporal de natureza cultural e ética; ou supõe, como Nietzsche, que para além dele surgirá o super-homem, não implicando isso porém, a meu ver, que a estrutura e os valores do que era humano desapareçam, pois, pelo contrário, ele mais os aproximará do limite positivo das suas possibilidades.

Num caso ou no outro, pois, não há fundamento para negar que existam no homem e na sua situação existencial estruturas essenciais permanentes.

3. Eu sei que esta minha tese levanta problemas difíceis, pelo que me apresso a tentar esclarecê-la.

Está em pauta, uma vez mais, a controversa questão das relações entre **essência e existência**: uns defendem que só a essência é ontologicamente consistente e que a existência nada mais é do que um dos seus atributos ou, por outras palavras, que o mundo das essências se identifica com o real possível, dando-nos assim, *a priori*, o conhecimento de todos os possíveis existentes; entendem outros que a realidade se cinge à concreta facticidade dos existentes cujo singular modo de ser nenhuma essência pode determinar.

Evitando a dicotomia, sustento, pela minha parte, que entre essência e existência não há oposição, pois ambas são indispensáveis no conhecimento dos entes, isto é, de tudo aquilo que possa ser objecto de uma acto gnósico.

Com efeito, todo o existente é concreto, ou seja, irreduzível à esfera do **co-gito**, e possui, pelo menos, uma propriedade que lhe seja exclusiva, pois, se a não tivesse, seria um ente genérico e não singular, conforme Leibniz luminosamente mostrou à luz de seu princípio dos indiscerníveis.

Desse ente concreto, só captável mediante intuições externas e internas - (deixemos de lado a sua análise) - procura a razão explicitar todas as características generalizáveis que permitam situá-lo em sucessivos e cada vez mais amplas plataformas de inteligibilidade, ou seja,

em contextos de relação que simultaneamente o unam e o separem, tal como aos seus progressivos conceitos, dos entes vizinhos e dos conceitos respectivos. (Aristóteles, com o fulgor do seu gênio, foi o primeiro a ver que é este o movimento inicial da razão; mas a sua teoria da inteligibilidade, que culmina na determinação tópica de cada conceito no campo da ideosfera, ou seja, que culmina na **definição**, retirou à essência o seu dinamismo seleccionador, hipostasiando-a numa ontologia estática).

Com efeito, a essência, enquanto referida a um existente concreto, é formada a partir de tudo aquilo que nele é generalizável: procura seleccionar e reunir todos as características que contribuem para dar expressão ontológica à sua singularidade. Por isso é necessariamente aberta e perfectível. (Até de uma das mais simples entidades formais, liberta, enquanto tal, do lastro de algo que não é integralmente generalizável, até do triângulo equilátero, o insuspeito Descartes dizia que nunca estaremos certos de tudo saber a seu respeito...)

É claro que este quadro se complica quando o existente possui o dinamismo inscrito numa temporalidade irreversível, aberto aos valores e livre para definir, em termos éticos e intencionais, o seu próprio perfil ontológico, tal como acontece com o homem.

Neste caso, o que há de generalizável é, simultaneamente, mais difícil de determinar e de menor valor cognitivo: a identificação amorosa, o rasgar de pers-

pectivas sobre novos horizontes humanos, a vivência partilhada, a analogia, todos estes processos de que os poetas e os místicos são mestres – e que os fenomenólogos pretendem descrever com rigor – são tudo meios para se atingir uma outra forma típica de generalização que se consubstancia na coincidência de visões e experiências intersubjectivas.

Mas nem por isso a razão, ou seja, a faculdade de descobrir ou estabelecer relações unificadoras deve demitir-se. A sua contribuição continua a ser indispensável mesmo para o conhecimento desses seres secretos e imprevisíveis que são os homens.

Trata-se agora de estabelecer relações intra-subjectivas constantes e típicas, e de elaborar a sua entificação conceptual, procedimento este que poderá levar à determinação dos fins da educação, que é tópico que de momento nos interessa.

E termino aqui este longo mas inevitável excuro. Ele permitirá concluir que não sou essencialista ao considerar que há na Pedagogia estruturas e objectivos formais que correspondem ao que há de típico no homem e na sua situação existencial básica.

4. Segundo penso, os prévios objectivos formais de toda a educação são os seguintes: o adestramento, a informação, a formação e a liberação. É aliás para o último, para o exercício responsável da liberdade própria, que os outros apontam.

Tratando-se de objectivos formais torna-se necessário preenchê-los em função das circunstâncias.

Adestrar como e para quê? Para quê e como informar e formar? Só quanto ao último objectivo a pergunta se limita a saber como será ele atingido. Com efeito, no exercício responsável da liberdade própria, em que culmina a maturação da personalidade, termina o processo pedagógico propriamente dito, que supõe a dualidade docente-discendente, e se inicia um processo de auto-educação, de que cada um assume o comando, mesmo quando episodicamente se submete de novo a uma típica acção educativa.

IV. Sobre o que haverá de Específico na Pedagogia de Era Tecnológica

1. Abstendo-me, por inapelável imperativo de brevidade, de fazer uma articulação completa e sistemática entre estes objectivos formais e permanentes de educação e os condicionamentos e as finalidades próprias da Era Tecnológica, limitar-me-ei ao apontamento sumário do que na matéria me parece essencial.

2. A primeira linha orientadora para o ensino do futuro consiste na necessidade de humanizar a técnica; é preciso ensinar o uso adequado das máquinas; é imperioso impedir que elas

potenciem, na sua inocência de artefactos inconscientes e passivos, os erros, as maldades e as perversões dos homens, e que veiculem a imagem repelente e degradada de um mundo bem pior do que é, apesar de tudo, o mundo real. Designadamente, é necessário **ensinar** os utilizadores habitais dos meios técnicos de comunicação a não ignorarem nem desprezarem as suas responsabilidades éticas, pedagógicas e cívicas, e incluir, portanto, esta temática no currículo de escolas superiores para o efeito adequadas.

3. O segundo ponto a examinar é o da pedagogia para a "sociedade de lazer". Para que o seu advento, já fisicamente possível, como observámos, venha a verificar-se de facto, é necessário promover (com o mais deliberado empenho das escolas) uma generalizada fruição dos bens do espírito, designadamente dos valores éticos, estéticos e cívicos, que levem a uma profunda modificação da mentalidade hoje corrente. De outra forma, continuarão a predominar os interesses económicos e as decisões políticas pragmáticas, que trágica e perversamente nos submetem a objectivos obscuros que (pasmese!) os próprios financeiros, empresários e tecnocratas não conhecem, nem lhes interessa conhecer.

Ao contrário do que geralmente se supõe, a "democratização" do ócio não levará a uma degradação da "convivência social", pois, repetimos, ela só será possível mediante uma "democratização" da cultura, que, por sua vez, se não opõe, mas **supõe** o empenhado magistério dos mais competentes. A deliberada

imbecilização das massas, que fará descer a Humanidade ao seu mais baixo nível, provocando a derrocada da civilização e da cultura só será possível com a missão ou cumplicidade das escolas, dos intelectuais e dos artistas.

4. No que respeita à progressiva igualização das classes sociais (que supõe a “democratização” do ócio e da cultura), impõe-se, como já referi, a possibilidade efectiva de todos terem acesso a uma suficiente formação de base – sem especializações profissionais prematuras, mas antes capacitada para impedir que qualquer profissão seja marcada pela estigma de uma memorização social, pois o seu exercício já não será, em nenhum caso, índice de incultura – que permita, além disso, que os empresários disponham de mão-de-obra que facilmente aprenderá aquilo que for específico do trabalho a executar.

5. Este universal ensino básico culturalizará a instrução e a formação minuciosamente exigidas hoje.

A instrução visará simultaneamente:

a) Uma boa preparação tecnológica. É imperdoável que não aprendam todos a conhecer, por dentro, as máquinas que usam diariamente, e nelas não saibam fazer, por suas mãos, as reparações mais simples.

b) Uma boa preparação humanista que dê a todos fácil e gratificante acesso aos bens da cultura e, juntamente com isso, e a partir de uma perspectiva nacional, uma visão geral do mundo em que vivemos nas suas dimen-

sões histórica, geográfica e sociológica, e a todos genericamente capacite, como disse, para o exercício de um amplo leque de profissões.

A formação será de ordem ética e cívica. Aquela ligada, conforme os casos, às várias confissões religiosas e destinada a facilitar a identificação e a realização pessoal de cada jovem. A formação cívica votada a preparar o exercício consciente e responsável da cidadania, já hoje indissociável dos imperativos ecológicos.

6. Haverá de reconhecer-se que estes aspectos da formação da personalidade continuam a ser perigosamente minimizados. Até porque para isso contribui um mau entendimento dos princípios liberais.

Com efeito, a liberdade de consciência garante que cada um tenha a seu respeito, acerca do mundo, e sobre os problemas fundamentais que se levantam ao espírito do homem a solução que lhe parecer preferível. Cada qual poderá tentar ser, conforme melhor decidir, ou um místico, ou um santo, ou um triunfador no mundo dos negócios, ou um hedonista, só interessado nos bens do corpo, ou, simplesmente, um passivo seguidor dos padrões sociais em voga.

Mas a autonomia pessoal – apesar de ser o mais alto valor humano – não legitima comportamentos lesivos de terceiros ou da comunidade. Acontece porém que este óbvio e clássico princípio da convivência privada e do exercício da cidadania ganha hoje um acen-

tuado mas equívoco relevo: por um lado a sua observância é sobremaneira imperativa, dado que a técnica aumentou, de forma assustadora, a capacidade individual de violência física; mas, por outro lado, o desaparecimento da chamada "pressão social" dificulta muito essa mesma observância pois permite que na via pública, a coberto do anonimato e da presunção da impunidade, seja fácil, e mesmo gratificante, a prática de actos anti-sociais.

E é insensato supor – hoje mais do que nunca – que a Polícia e os Tribunais bastam para desencorajar potenciais criminosos, pois só constituem a última linha de defesa da comunidade, e sua esfera de actuação é a dos crimes já cometidos.

Antes, está toda uma vasta acção educativa, cada vez mais urgente.

Na verdade, potencial criminoso é todo aquele que se não autodisciplina em função dos parâmetros éticos que tenha assumido. E se essa autodisciplina se não verificar na maioria dos cidadãos de uma comunidade, ou se, pelo menos, aqueles que nela tenham atingido um alto grau de exigência moral não forem respeitados nem ouvidos, não haverá força pública ou poder judicial que valham, até porque, em tal contexto, dificilmente os moverá o amor da justiça e do bem comum.

E, sendo assim, para que não advenha o caos, só restará a pseudo-ordem de um neofeudalismo mafioso, cinicamente recoberto, com maior ou menor perícia, com as aparências de

um Estado liberal. Ou então – e a alternativa é igualmente indesejável – a pseudo-ordem de um totalitarismo tecnocrático que poderá durar indefinidamente, se mantiver a eficácia e o bom-senso pragmático.

7. Ora, - e é preciso que isso fique claramente sublinhado - uma maioria eticamente responsável de cidadãos só é possível se o sistema de ensino atribuir à formação moral a maior prioridade.

8. Mas, havemos de admitir que a tarefa não é fácil. Muitos obstáculos doutrinários a dificultam.

Apontaremos apenas dois:

a) Um sociologismo estreito que diminui e quase anula, no comportamento, as iniciativas criadoras individuais, assim minimizando, por conseqüência, a importância da formação ética pessoal.

b) Uma visão psicológica de inspiração freudiana que sobrevaloriza as instâncias subconscientes da personalidade, entendendo que elas não deverão ser reprimidas, mas libertadas e assumidas para que cada um possa ser feliz e atingir a maturidade.

9. O primeiro obstáculo é de alguma forma reforçado pela mera circunstância de as escolas serem entidades colectivas que tendem a impor padrões, atendendo apenas ao facto da sua suposta vigência. E o que é mais grave é que esta mesma facticidade sociológica fica desarmada perante o **facto** do aparecimento de bandos violentos que dis-

putam o poder efectivo nas salas de aula e nos corredores.

Para quebrar tal estado-de-coisas só há o recurso de subordinar expressamente as escolas a um conjunto de princípios éticos (o que é mais fácil nas escolas privadas confessionais) ou, pelo menos, a imperativos cívicos cujo desrespeito seja inexoravelmente punido.

Mas, para que isso seja possível, é necessário desfazer o equívoco, muito generalizado, de entender que um Estado liberal, porque não é totalitário, não deve usar nunca a sua autoridade de forma inexorável, proibição que obviamente se considera extensiva aos detentores de um menor poder social. Ora, é ao contrário que tudo se passa. É exactamente porque reduziu as suas atribuições ao que lhe é próprio que o Estado liberal **pode** e deve exercer a sua autoridade de forma eficaz e intransigente, perdendo mesmo a legitimidade se não for capaz de garantir a segurança das pessoas e dos bens, a ordem pública e a oportuna administração da justiça, ou, numa palavra, se não for capaz de fazer cumprir a Lei.

10. O segundo obstáculo é um egocentrismo espontâneo tão radical que parece na verdade excluir qualquer modalidade de formação pedagógica. Salvo a que se limitar a uma terapia psicanalítica.

Acontece que os seus alicerces, apesar do poder sugestivo que chegou a mitificá-los, são na realidade muito frá-

geis. Contra eles se podem alinhar mesmo os pressupostos doutrinários e as mutações da teoria freudiana. Mas seria deslocado fazer aqui a sua crítica, aliás dispensável, na circunstância. Bastará mostrar que é contrária à essência do processo educativo a tese de que toda a formação é repressiva, pois nesse processo, como já vimos, a formação é meio indispensável para que o educando atinja a maturidade, ao assumir-se como titular de uma liberdade responsável.

11. Frente a este quadro, parecem ainda actuais as sensatas posições pedagógicas de Locke:

a) Só poderá ser livre quem aprender a controlar-se, sobrepondo-se a todas as dependências.

b) A aprendizagem básica do uso da liberdade consiste na prática da obediência.

c) O respeito pelo direito dos outros é condição prévia para o legítimo exercício das liberdades próprias.

V. Sobre a Chamada Educação Permanente

1. Ao lado das escolas formais que satisfazem, de modo genérico e seqüente, as necessidades de educação e ensino das faixas etárias que vão da puerícia à maturidade, os novos tempos impõem outras formas de formação e informação. Trata-se do que tem sido apelido, com menos rigor, de formação contínua ou permanente.

Este ensino complementar não deve ser confundido com o autodidactismo, nem com a ocasional troca de experiências, saberes e informações que espontaneamente se verifica na convivência social. É que nele se mantém a relação pedagógica docente-discente, que é aliás muito reforçada nos casos de atendimento pessoal de tipo clínico.

No plano económico e profissional, a exigência deste ensino complementar, renovável e avulso, posterior ou independente da frequência das escolas formais, deve-se ao seguinte:

a) Ao facto de não ser dada, nas escolas institucionais e comuns, uma preparação profissional específica, que terá de ser ministrada em cursos de **ad hoc** ou mediante estágios.

b) À circunstância de nas várias profissões, designadamente nas profissões liberais, o ritmo dos conhecimentos teóricos e práticos obrigarem a actualizações periódicas. (Nestas actualizações as escolas formais podem ainda desempenhar um importante papel).

c) No funcionalismo público, à semelhança do que já é corrente nas empresas privadas, o princípio da competência, ou seja, da criatividade e da eficácia, tende a prevalecer sobre os dos direitos adquiridos (com o já observamos), havendo dessa forma uma constante necessidade da redistribuição e de substituição de mão-de-obra, o que leva a recorrer, como se compreende, a um sem número de cursos **ad hoc**.

d) Ao facto de já hoje se verificar uma maior facilidade na mudança volun-

tária de profissão (característica que será típica numa sociedade de lazer), sendo neste caso de exclusiva responsabilidade pessoal a correspondente preparação.

2. Mas não é só no campo profissional que é necessária uma formação tardia, flexível, versátil e, por vezes, casuística. Também as novas condições da vida quotidiana a isso obrigam.

Começemos por referir o generalizado ateísmo praticante que mutila a vida corrente, separando-a da sua dimensão religiosa, e que pode conduzir a situações existenciais que carecem de aconselhamento e informação; infelizmente, nem as instituições confessionais de créditos firmados, também elas a braços com crises de fé e desactualizações doutrinárias, estão, muita vez, à altura do que lhe é pedido; disso beneficiam-se aventureiros e desequilibrados que facilmente encontram adesão às suas imposturas ou às suas hipnóticas fantasias.

Há, pois, neste campo, repetimos, uma difícil mas exigente necessidade de aconselhamento e informação que os sistemas docentes normais não podem satisfazer. Repare-se ainda que neste tipo característico, ou, pelo menos, muito restricto de formação, a relação docente-discente, que é pessoal de sua natureza, se realiza de modo pleno e perfeito. Aí é o formando que escolhe o formador, dele se separando se concluir que não é competente.

Outro tanto se verifica quando é ausência de padrões éticos genericamente respeitados (não confundir os padrões éticos com os dogmas das rectóricas ideológico-políticas que se situam no plano da convicção voluntarista e não da autenticidade crítica) que leva à busca de uma **sabedoria** filosoficamente fundamentada. Também aqui a relação pedagógica docente-discente haverá de ser exemplar. Como poderão surgir agora novos Plotinos? Como haverão de reinventar-se as escolas filosóficas dos gregos clássicos? Entre nós, as tertúlias que Álvaro Ribeiro e José Marinho orientaram nos cafés de Lisboa, e a acção pedagógica incansável e multímoda de Agostinho são exemplos de que, por vezes, o que é muito difícil e improvável acontece. Em contrapartida, a forma como no País se processa o ensino institucional da filosofia dificilmente poderá ser ultrapassada na perversa capacidade de a desfigurar ou ocultar daqueles que dela mais necessitam. (Insisto em que a filosofia deverá ser preferentemente ensinada em cursos de pós-graduação abertos a licenciados de todas as áreas).

3. Finalmente, o mal-estar e a neurose provocados pelo esforço de adaptação às novas condições de vida da Era Tecnológica carecem também de uma orientação que, muita vez, o próprio não consegue encontrar. São agora os psicólogos, ou até, mais recentemente, os filósofos que se procuram como conselheiros existenciais. Pesa sobre eles a responsabilidade tremenda de se apresentarem como mestres da arte de viver. Conse-

guem porém fugir-lhe a coberto da sua postura profissional: colocam-se deliberadamente à margem do processo depressivo ou neurótico dos consulentes, que lhes esclarecem, objectivam e situam, mas que cada um haverá de sofrer e resolver por si. Dessa forma fica diminuída e é, muito vez, frustradora a sua função docente, já que esta é, por essência, generosa e solidária. Parece na verdade que não conseguirão substituir os mestres na arte de viver a própria vida.

4. Como se verá pelo exposto, dificilmente as escolas formais poderão integrar em si estas novas modalidades de ensino e formação. A rigidez e a lentidão dos seus procedimentos a isso se opõem. Elas ficarão a cargo de instrutores, formadores ou consultores individuais ou agregados em pequenas empresas. Quem os preparará? Eles se habilitarão a si mesmos, apoiando-se, obviamente, numa sólida formação genérica. Quem lhes avaliará a competência? O seu valor só poderá ser medido a *posteriori*, em função dos resultados que obtiverem. Este novo sector pedagógico deverá ser regido pela eficácia, como é próprio aliás de todo ensino que resulta da iniciativa e do concreto interesse dos alunos. (É isso o que aliás se passa comumente entre nós nas chamadas "explicações" paralelas ao ensino institucional). Parece pois que, neste caso, uma organização corporativa será prejudicial; haveria o perigo de nelas se estabelecerem competências meramente formais e convencionais.

VI. Sobre os Limites da Pedagogia

1. A acção pedagógica tem limites. No que toca à informação, e depois de traçados os quadros genéricos onde os conhecimentos ficarão situados, o que há a fazer é treinar cada um para que, por si, os procure e encontre. Mas isso requer o interesse e o empenho dos discentes. No que respeita à formação, o pedagogo não pode (nem deveria) substituir-se à progressiva participação do próprio, no processo conducente à sua maturidade e ao seu aperfeiçoamento pessoal.

Aqui se levantam, contudo, delicados e difíceis problemas, que não tenho a pretensão de resolver, mas que não posso deixar de levar em conta.

2. Infelizmente, são muitos os que não atingem o fim último da educação, que é, como vimos, o de uma maturidade pessoal caracterizada pela capacidade para o quotidiano exercício de uma liberdade responsável.

Pergunta-se: para que tentar libertar quem não **pode**, não **quer**, nem **sabe** ser livre? Uma indiscriminada pedagogia da liberdade não poderá levar muitos jovens a um comportamento petulante e anárquico? Não foi Sócrates acusado de perverter a juventude por lhe ter ensinado o uso de uma ironia libertadora?

Para evitar equívocos, procedamos a uma sucinta análise de questão.

3. Os Limites da Pedagogia dos Incapazes – Por limitações congénitas, ou por incapacidade devida a doença ou acidente, muitos ficam condenados a uma vida meramente vegetativa.

Nestes casos, a acção pedagógica não poderá ir além de um adestramento elementar que habilite à prática dos actos básicos da vida corrente. O peso morto desses infelizes ficará a cargo de um outro tipo de acção social, contíguo à acção pedagógica, mas animado de um espírito completamente diverso, a que é costume dar o nome de **assistência**. A acção assistencial é árdua, por vezes heróica, e exige muita bondade, muita paciência e muita dedicação; mais difícil se torna ainda porque está antecipadamente privada de qualquer forma de relação pessoal, designadamente da gratidão e do amor dos beneficiados.

Por isso, a assistência familiar ou prestada por ordens religiosas é, em princípio, de preferir à facultada por funcionários do Estado ou de empresas privadas, a quem não podem ser exigidos sacrificios para além dos que objectivamente correspondem às suas obrigações profissionais.

4. E aqui são de temer dois desvios de sinal contrário. Por um lado haverá uma tendência para a supressão física dessa desventurada sub-gente que carece de tudo e nada dá em troca, à medida que se for ignorando ou deturpando a doutrina cristã, que sem reservas lhe defende o direito à vida, e for esmorecendo a chama da caridade que lhe corresponde. Por outro lado, talvez para

apaziguar uma má consciência, haverá tendência para impregnar a acção pedagógica de um espírito assistencial, minimizando a valorização que deve ser dada à participação empenhada dos discentes no seu processo educativo.

5. Os Limites da Pedagogia dos

Fracos – Nem todos nascem com temperamento vigoroso e vontade forte. Nem todos gostam de assumir responsabilidades. A esses – que não nasceram para uma autonomia responsável, que só no estágio mais avançado da sabedoria conseguem a paz e a segurança – mais vale dirigi-los para o serviço de causas nobres que simultaneamente lhes dê um abrigo convivente que os ampare e lhes possibilite uma generosa acção colectiva. Se assim não forem animados e protegidos, sucumbirão aos pecados sociais da inveja e do ressentimento, e acabarão por cair na desistência vital, que nada quer nem espera, ou por serem seduzidos pelo uso negativo e irresponsável da liberdade, que, por sua vez, nada deseja construir ou criar. E correrão o risco de terminar no suicídio ou na droga.

6. É pois conveniente que, para estes, o processo formativo termine na fase em que deve ser feita a apologia dos padrões morais vigentes e dos mais altos ideais da Humanidade.

Ir mais além, por ingenuamente se supor que a isso obriga uma presumida bondade e igualdade a todos comuns, ou, com mais simplismo ainda, por se entender que o uso responsável da liberdade se consegue pela insistente repeti-

ção de decisões autónomas (tal como alguns recomendam para a aprendizagem da democracia) é querer abusivamente ultrapassar os limites da acção pedagógica, assim perniciosamente a degradando.

7. Os Limites da Pedagogia dos

Rebeldes - A família dos rebeldes é hoje particularmente numerosa e variada. Os ideais anárquicos que ainda agora, de modo mais ou menos consciente, dirigem a vida política e orientam o comportamento cívico, foram interiorizados de formas muito diversas pelos jovens. Mas todas elas conduzem a uma espontânea atitude de rebeldia. Também a agressividade - que tanto pode ser fruto do egoísmo exacerbado dos temperamentos fortes como pode ter origem em graves desequilíbrios interiores, que levam, normalmente, a comportamentos primários dominados pelo instinto de sobrevivência – pode ocasionar posturas rebeldes.

Não interessa fazer aqui a inventariação e análise das várias modalidades da rebeldia juvenil, mas deixar bem sublinhado que o **acto pedagógico não acontece se o discente dele não participar**. E se na infância e primeira adolescência essa participação poderá ser despertada ou imposta pela maioria dos professores minimamente preparados para o ofício, já, a partir daí, só mestres excepcionais conseguirão vencer as barreiras de um desinteresse rebelde. Infelizmente o seu exemplo não pode ser imitado. Não se imita o talento.

8. Acontece que este óbvio limite da acção pedagógica é hoje geralmente ignorado. A pressão de necessidades sociais aparentemente prioritárias tem destruído a acção docente própria das escolas de modo tão grave, que muitas delas se transformaram em pesadelos ou caricaturas.

Essas novas necessidades resultam da falta de um enquadramento social básico dos adolescentes, ou seja, de um conjunto de referências teóricas e éticas e de reacções colectivas que lhes permitam substantivar os vários planos da vida em comum.

Crescidos entre as quatro paredes de um qualquer semi-andar em frente de uma impura e ilusória janela sobre o mundo e sobre a vida, que o rodar de um botão pode fechar, desde cedo a sua função do real fica seriamente diminuída. Mais tarde, a omissão forçada dos pais, o desinteresse defensivo dos vizinhos, o alheamento apressado das multidões anónimas que circulam pelas ruas – tudo isso lhes dá a convicção de que continuaram a gesticular pateticamente no vazio. Se não forem capazes de quebrar, pela violência, as rotinas frustradoras da vida coletiva circundante.

E essa violência nem lhes é difícil. Como lhes não parece também que possam ser irremediáveis as suas consequências. Tudo se lhes apresenta em termos mais ou menos televisivos e como que submetidos também ao comando de botões. Nessa óptica, nada mais fácil que apagar o acontecido e começar de novo...

9. A pressão desintegradora sofrida pelas escolas por virtude deste estado – de –coisas vem, aliás, de todas as partes envolvidas, excepção feita à generalidade dos professores.

Os adolescentes nelas encontram espaço para estabelecer uma vida social independente, de tipo mais mafioso, ou mais tribal, consoante a índole dos cabecilhas. Nelas chegam por vezes a praticar formas primitivas de convivência, como a promiscuidade sexual e a escravização dos mais fracos.

Os pais, que praticamente só estão com os filhos nos fins-de-semana e durante as férias, querem que as escolas os ocupem e guardem durante o resto do tempo.

O Estado, por sua vez, a braços com uma crescente criminalidade juvenil, que não sabe como travar, e com as míseras legiões de drogados, que não sabe como salvar, quer também que as escolas tomem conta - de qualquer maneira – do maior número possível de adolescentes.

Só os professores dignos do nome sofrem, como se compreende, a degradação e falsificação das escolas, e desesperam do futuro.

10. Ora, a verdade é que não há mal que justifique o mal, tanto mais que se não trata aqui de optar por um mal menor.

É necessário e urgente acudir a uma juventude desprotegida? É necessário reprimir os seus atropelos e violências? Certamente que sim. E a colabora-

ção da escolas é para tanto fundamental. Mas estas só a podem prestar se conseguirem exercer a sua função específica, que é a de ensinar e formar. É-lhes necessário, para isso, um clima de ordem e de respeito? Sem dúvida. Mas as escolas só podem garantir a disciplina e o respeito que dependem da autoridade científica e moral dos seus mestres. E esta sim

deve ser-lhes intransigentemente exigida pelos alunos, pelo seus pais, pelo estado. Não se pretenda porém que elas exerçam o poder coactivo que por sua natureza lhes não é próprio, e que só a título excepcional poderiam praticar se o Estado formalmente constituísse como seus mandatários os professores que ocupassem lugares de chefia.

ABSTRACT

The Author supports the thesis claiming that technological development does not lead to an uncontrollable acceleration of historical time, thus impelling Pedagogy to adjust itself to a society in permanent change. On the contrary, he sustains the idea that Humanity is experiencing the first stages of a new era, the "Technological Era", and that the registration and analysis of its dynamic vectors will allow a prior determination of "possible futures", as well as their axiological evaluation. This will confer upon Pedagogy the heavy historical responsibility of preparing and establishing the viability, or not, of a propitious, yet threatened and difficult, future.

In the development of his theses, the Author, after established those aspects that, in his opinion, have a permanent character in Pedagogy, proposes objectives and methods as a solution of today's most evident educational problems.

Keywords: Philosophy, pedagogy, history and technology.

RESUMEN

El Autor defiende la tesis de que el desarrollo tecnológico no lleva a una incontrolable aceleración del tiempo histórico que obligue a la Pedagogía a adecuarse a una sociedad en permanente cambio. Entiende, por lo contrario que la Humanidad está viviendo los primeros momentos de una nueva era, la "Era Tecnológica", y que la inventariación de los "futuros posibles", y su evaluación axiológica. Esto da a la Pedagogía la dura responsabilidad histórica de preparar y viabilizar, o no un futuro promisor, más amenazador y difícil.

En el desarrollo de sus tesis el Autor, después de precisar aquello que, a su forma de ver, hay de permanente en la Pedagogía, propone objetivos y métodos para solucionar los más flagrantes problemas educativos de la actualidad.

Palabras-clave: Filosofía, pedagogía, historia, tecnología.