

REFLEXÕES SOBRE A PEDAGOGIA PARA A ERA TECNOLÓGICA

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 sequência desta ideia, 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 se tratasse de um processo fatal; e mitifica-se a “mudança”, a mera mudança alheia a juízos de valor, supondo-se que ela simultaneamente corresponderá a impaciente instabilidade do homem actual, e a forma como o transcurso histórico necessariamente se realiza.

2. E haveremos de reconhecer que militam em favor de tais ideias argumentos convincentes. Com efeito, ao longo de arrastados anos, foram espaçadas e diminutas as melhorias técnicas integradas na vida quotidiana; pelo contrário, a partir dos finais do século passado, deflagrou subitamente um surto irresistível de grandes inventos, 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.

E 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 a 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 as novas gerações, nem saberemos como formá-las. Só restará prepará-las para se irem adaptando as sucessivas mudanças que as esperam (tal como propôs W. H. Kilpatrick); ou, adotando 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 altura 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 exigencia 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.

5. O movimento da História não pode ser só olhado de "fora", nem concebido em termos mecânicos; tão pouco 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 vontade de poder tecnológico, para que a revolução industrial eclodisse. Na verdade, a Civilização, quanto mais complexa quanto mais frágil e difícil de manter; e se há engano perigoso é imaginá-la como uma segunda Natureza, que marcha por si e pode ser vítima de depredações; ao contrário, a Civilização não pode ser habitada, durante muito tempo, nem por bárbaros nem por ignorantes, nem por insensatos.

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 aquando 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, permitindo, designadamente, uma fácil e directa mundialização das informações, 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 prever. Atrevo-me mesmo a dizer que, pelo contrário, o 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.

6. A 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 aperfeiçoando.

II - As estruturas condicionantes da era tecnológica

1. Consideremos 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 a vida quotidiana anterior a 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 vida económica sofreu uma profunda alteração. 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.

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.

Por sua vez, o acesso aos bens de cultura que são, por sua natureza, intensivos e susceptíveis de se desdobrarem e enriquecerem, se para tanto cada um aumentar as capacidades próprias - impõem 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 ideia de *função* (como o nome sugere) do que a ideia de trabalho.

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

Embora a matéria seja aliciante, não irei fazer análises mais demoradas 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 já não deve ser 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 casuística e execução, com grande autonomia, responsabilizável pelo grau da sua eficácia.

O mundo económico, por seu turno, tende a organizar-se a partir de uma rede de pequenas unidades, 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 á crescente disponibilidade de meios tecnológicos cada vez mais eficazes e acessíveis, poderá levar á 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 tenham um mínimo de meios que os libertem da servidão das carencias 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.

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 condicionamentos e às finalidades próprias de cada época. Correspondem ao que há de permanente no homem e na sua condição.

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

Está em pauta, um a 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 um acto gnóstico.

Com efeito, todo o existente é concreto, ou seja, irreduzível à esfera do *cogito*, 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 do seu princípio dos indescerníveis.

Desse ente concreto, só captável mediante intuições externas ou internas, procura a razão explicitar todas as características generalizáveis que permitam situá-los em sucessivos e cada vez mais amplas plataformas de inteligibilidade.

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 contribuam para dar expressão ontológica a 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 um 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 prespectivas 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 inter-subjectivas.

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.

Interessa agora estabelecer relações inter-subjectivas constantes e típicas, e de elaborar a sua entificação conceptual, procedimento este que pode levar também à determinação dos fins da educação, que é o tópico que de momento nos interessa.

4. Segundo penso, os prévios objectivos formais de toda a educação são os seguintes: adestrar, informar, formar, libertar e responsabilizar. É aliás para os dois últimos, 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.

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 da 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 habituais 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, grosseiramente mitificados que (pasmem-se!) os próprios financeiros, empresários e tecnocratas não vêm com nitidez, nem desejam clarificar.

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 omissão 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 pelo estigma de uma menorização 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 facultará a instrução e a formação minimamente 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 gratificantes 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 dimensões 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 todavia 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 acentuado 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.

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 consequência, 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 impôr 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 disputam o poder efectivo nas salas de aula e nos corredores. Com efeito, numa perspectiva meramente sociológica, o que marca a importância de um facto social é a extensão e o vigor da sua vigência e dos valores que incorpora. E a esta luz, pesa muito mais a radicalidade da rebelião estudantil do que o cinzento ou inexistente ideário da maioria das escolas...

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.

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 frágeis. Contra eles se podem mesmo alinhar 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 a 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.

V - Sobre a chamada educação permanente

1. Ao lado das escolas formais que satisfazem, de modo genérico e sequente, as necessidades de educação e ensino das faixas etárias que vão da puerícia a maturidade, - os novos tempos impõem outras formas de formação e informação. Trata-se do que tem sido apelidado, 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 profissional, é fácil ver as causas da exigência deste ensino complementar, renovável e avulso, posterior ou independente da frequência das escolas formais.

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 aventureiros e desequilibrados que facilmente encontram adesão às suas imposturas ou ao seu voluntarismo religioso, hipnótico e primário.

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 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 e, dele se separa se concluir que não é competente.

Outro tanto se verifica quando é a ausência de padrões éticos genericamente respeitados que leva à busca de uma formação humanista mais ampla e profunda, designadamente 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 ressuscitar as escolas filosóficas dos gregos clássicos?

Entre nós, as tertúlias que Alvaro Ribeiro e José Marinho orientaram nos cafés de Lisboa, e a acção pedagógica incansável e multimoda de Agostinho da Silva, são exemplos de que, por vezes, o que é muito difícil e improvável acontece. Em contrapartida, a forma como em regra se processa no País 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 as novas condições de vida da Era Tecnológica, carecem também de uma orientação que, por vezes, o próprio não consegue encontrar. São agora os psicólogos, ou até, mais recentemente, os filósofos, procurados a título de conselheiros existenciais. Pesa sobre eles a responsabilidade tremenda de se apresentarem como mestres da arte de viver. Conseguem porém fugir-lhe a coberto da postura profissional: colocam-se deliberadamente a margem do processo depressivo ou neurótico dos consulentes, que lhes objectivam, situam e esclarecem, 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, hoje tão raros quanto necessários.

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.

VI - SOBRE OS LIMITES DA PEDAGOGIA

1. A acção pedagógica tem limites. No que toca à informação, é necessário, antes de mais traçar quadros genéricos que a situem. Depois treinar cada um para que, por si, procure e encontre novos conhecimentos. 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 que não foi seguida, como devia, pela elaboração teórica do comportamento virtuoso?

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 adiestramento 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 a 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.

Por isso, aquela que é prestada pela família ou pelas ordens religiosas é em princípio de preferir a facultada por funcionários do Estado ou de empresas privadas, a quem não podem ser exigidos sacrifícios 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 a 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, esquecendo que no processo educativo é indispensável a participação consciente e voluntária dos discentes.

5. *Os Limites da Pedagogia dos Fracos* - Nem todos tem 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 consegue a paz e a segurança - mais vale dirigi-los para o serviço de causas nobres que simultaneamente lhes dem um abrigo convivente que os ampare e lhes possibilitem 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 ser seduzidos pelo uso negativo e irresponsável da liberdade, que, por sua vez, nada deseja construir ou criar. E correrão o risco de terminar na droga ou no suicídio.

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.

6. *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 todos 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, anormalmente, a comportamentos primários dominados pelo instinto de sobrevivência - podem ocasionar posturas rebeldes. Não interessa fazer aqui a inventariação e análise das várias modalidades da rebeldia juvenil, mas deixar sublinhado uma vez mais, que *o acto pedagógico não acontece se o discente nele não participar.*

7. 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 referencias 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 continuarão a gesticular pateticamente no vazio, se não forem capazes de quebrar, pela violência, as rotinas frustadoras da vida colectiva circundante, assim tentando debalde uma identificação pessoal e social que os confirmasse como adultos.

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 submetido também ao comando de botões. Nessa óptica, nunca chega a ser totalmente anulada a convicção de que é sempre possível apagar o acontecido e começar de novo...

8. 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 estabelecerem

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.

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 a falsificação das escolas, e desesperam do futuro.

9. 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, com generosidade, a uma juventude desprotegida? É necessário, por outro lado, reprimir os seus atropelos e violências?

Certamente que sim. E a colaboração das 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, pelos seus pais e pelo Estado.

Não se pretenda porém que elas exerçam um poder fisicamente coactivo, que por natureza lhes não é próprio, e que de antemão se sabe não poderão praticar, ou, indo mesmo mais longe, no contexto de um utopismo inteiramente desligado da realidade, se queira, por um lado, que os professores tudo sofram e tolerem como se fossem escravos, mas, por outro lado, tudo deles se espere como se tivessem poderes mágicos. É certo que os professores detêm, nas escolas oficiais e oficializadas, um poder que lhes é específico: conceder e graduar, ou negar, títulos públicos de competência em determinadas matérias integráveis em licenças globais que permitem o exercício legal de numerosas profissões. Mas tal poder não faz parte da

essência do acto docente e o seu eventual contributo para a pacificação das escolas é muito problemático.

10. Resumindo e concluindo, a Era Tecnológica abre-nos trágicas opções quanto ao futuro:

a) ou aceitamos, passivamente, que se vá instalando uma anarquia mortífera, deixando a solta o uso negativo dos poderes da Técnica, e alheando-nos das ameaças de destruição global que pesam sobre nós;

b) ou, para lhe fugir, antecipadamente nos resignamos a aceitar uma tirânica ordem tecnocrática que nos esvaziará da autonomia interior e nos irmanará com as máquinas;

c) ou deliberadamente recusamos esta inaceitável alternativa, e nos empenhamos a abrir, com toda a nossa lucidez e força de carácter, uma terceira via que possibilite o salto qualitativo para um estágio onde seja generalizada e potenciada a vivência dos mais altos ideais e valores acumulados pela História.

Tudo dependerá, em grande medida, da formação ética e cívica que vier a ser dada nas escolas.

Eduardo Abranches de Soveral

