

# QUESTÕES PREMENTES DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO \*

## (Introdução ao Actualismo Pedagógico)

### 1. A Vocação Pedagógica da Filosofia

A filosofia nunca visou a mera contemplação da realidade. Já entre os Gregos, depois de aberta, por Sócrates, a sua dimensão antropológica, a ética e a política passaram a ser o objecto último de especulação teórica. Na Idade Média, as várias alianças que se estabeleceram entre a fé e razão tiveram como denominador comum a prioridade dada ao problema da *salvação*, onde culminam, vendo bem, todas as preocupações de ordem prática e existencial. Na Idade Moderna, depois de Bacon, de Descartes e de Locke, foram multiformes e prementes as manifestações do espírito tecnológico e pragmático que animou as inteligências. Contemporaneamente é o que se vê: a economia, a política e, ultimamente e cada vez mais, a ética também, monopolizam a angustiada atenção de quantos ainda pensam com independência e rigor crítico.

---

\* Este estudo foi publicado na revista «UNIVERSITAS 2.000», órgão do «Grupo Universitario Latinoamericano para la Reforma y Perfeccionamiento de la Eduoación» (GULERPE), editada na Venezuela, em Caracas, pelo Fondo Editorial para el Desarrollo de la Educación Superior (FEDES), com o título «Preguntas Apremientes Sobre la Filosofía de la Educación: Reflexiones Sobre la Tendencia Actual de la Pedagogía» («Universitas 2.000», V. 7, n.os 3-4, Caracas, 1983, págs. 77 a 121). Numa versão resumida, e sob a epígrafe «A Vocação Pedagógica da Filosofia», foi publicado também na revista «HUMANIDADES», da Universidade de Brasília («Humanidades», V. I, n.º 3, Brasília, 1983, págs. 87 a 101).

Os filósofos sempre quiseram modificar o homem e o mundo, e só a hipnótica retórica marxista conseguiu obnubilar esta verdade comezinha, 'anunciando, em termos proféticos e radicais, o início de uma nova fase do Pensamento: efectivamente, Marx deveria ter-se limitado a dizer, com modéstia e sem grande originalidade (de acordo com o seu naturalismo antropológico, conflituante e fáustico, à boa maneira romântica) que a libertação do homem seria ilusória se não conseguisse a domesticação de uma Natureza caprichosa, avara e difícil na dispensa dos bens necessários à sobrevivência, e a concomitante supressão das estruturas sociais repressivas, próprias de um estado de carência, e só nele justificáveis.

Ao pretender modificar o homem, a filosofia é animada, como se compreenderá, por uma irresistível vocação pedagógica. Ou seja, todo o sistema, ou atitude, ou corrente filosóficas, contém, implícita ou explícita, uma pedagogia.

Mas nem sempre a história das ideias está atenta a esse facto. Daí que não tenha sido elaborada, até hoje, de forma sistemática, que o saibamos, uma história dos fundamentos da pedagogia paralela à história de filosofia; e que a história da filosofia da educação, partindo das teorias pedagógicas para as suas raízes filosóficas, apresente tantas lacunas e obscuridades.

## 2. As Raízes Filosóficas da Pedagogia

São tríplices, em princípio, as relações de um sistema pedagógico com a filosofia.

Em primeiro lugar temos a ligação metafísica, que nem sempre é explícita, lúcida e coerente, mas é inevitável. A prática docente, no interior do quadro normativo em que se exerce, expressa sempre uma determinada imagem e uma efectiva valorização (ou desvalorização) do homem, do mundo e de Deus. É «afta a raiz mais profunda e que mais adequadamente corresponde à vocação pedagógica da filosofia. Mas é também, lamentavelmente, a mais negligenciada pelos educadores, que facilmente aceitam e servem os valores aparentes do sistema pedagógico em que participam, cumprindo com docilidade as suas «obrigações profissionais» para com as autori-

dades constituídas, com legitimidade ou sem ela, nas instituições de ensino em que actuam. Na verdade, o processo docente é possível sem que os seus integrantes, professores e alunos, tenham consciência dos objectivos superiores a que estão subordinados. É claro que esta *possibilidade* é equívoca. Efectivamente, há que distinguir nas instituições, como aliás em todas as obras culturais, uma vigência sociológica, uma estrutura formal e um conteúdo axiológico; e a sua perfeição consistirá na feliz aliança desses três elementos. Por outras palavras, instituições ou obras culturais perfeitas serão as que possuírem um rico e positivo conteúdo axiológico, respeitarem os cânones formais que as tipificam e forem socialmente reconhecidas tais como são. Pode, por exemplo, ter vigência sociológica uma religião que não respeite a estrutura formal que lhe é própria nem realize os valores do Sagrado. Quase sempre esses desencontros são parciais, corrigíveis, e, por isso, *possíveis*; mas quando atingem fracturas insanáveis passam a ser falsificações, de vida curta e lamentável, e, no caso limite da negação sistemática e da incompatibilidade dos seus elementos, atingem o paroxismo do *anti* e são uma ameaça para o espírito, que não é negado só pela inconsciência mas também pelo absurdo. Portanto, no caso vertente, essa ignorância dos integrantes do processo docente só é *possível* num ensino imperfeito.

Além desta raiz metafísica que, conforme nos mostra a análise feita, corresponde ao conteúdo axiológico, há a considerar a teorização formal da pedagogia, onde se trata, por exemplo, da essência da relação docente (relação-pessoal assimétrica que tende a anular-se), da instituição de ensino (que visa possibilitar e potenciar aquela relação, podendo defendê-la ainda da ingerência de poderes estranhos), da autoridade do mestre (exclusivamente apoiada na competência pessoal em acto), dos fins da educação (adestrar, informar, formar, libertar e responsabilizar), etc.... Este ramo da filosofia da educação encontrará no método fenomenológico husserliano a via mais adequada para se constituir em termos de rigorosa objectividade.

Vem por último a especulação crítica a partir das doutrinas pedagógicas surgidas na história e dos sistemas de ensino efectivamente postos em prática, quer vistos cada um de per si, quer buscando entre eles um fio lógico de desenvolvimento. A esta

área se poderia chamar, com propriedade, filosofia da história de educação.

É claro que as três conexões entre pedagogia e filosofia tem ligações circulares entre si. Mas isso não permite que inadvertidamente se passe de um campo para outro, como tanta vez se verifica, mesmo nos Autores mais celebrados. E uma filosofia da educação digna do nome terá de discriminar com lucidez, e claramente unir, todos os aspectos aqui apontados.

### 3. O Problema da Neutralidade Axiológica no Ensino

Outro tópico importante da Pedagogia, que hoje avulta e particularmente sensibiliza, é o da neutralidade axiológica. Se toda a acção docente transmite uma determinada escala de valores, perguntar-se-á: como preservar a legítima liberdade dos discentes? Será possível, em tal matéria, uma estricte e impessoal objectividade?

Já vimos que não. As tentativas nesse sentido, antecipadamente voltadas ao insucesso, podem revestir as seguintes formas: indiferença axiológica; cepticismo axiológico; relativismo axiológico; e dogmatismo axiológico, consciente ou inconsciesitamente disfarçado graças a uma «mitificação» da ciência.

O primeiro caso é típico de um ensino tecnocrático e profissionalizante; o que interessa é preparar e diplomar para o exercício de uma profissão; com isso se atingem os dois objectivos tidos como prioritários — dotar a sociedade com os trabalhadores precisos à produção dos bens e serviços de que carece, ou, em épocas de optimismo, necessários ao seu *desenvolvimento*; e propiciar aos discentes meios para poderem «ganhar a vida». Há aqui uma implícita opção pelos valores económicos, e pela visão do homem e da sociedade que neles se inspira (não havendo portanto neutralidade), e, bem assim, a minimização, mais ou menos discreta, de todos os outros valores.

O cepticismo axiológico, de longínqua e imperfeita inspiração Kantiana e positivista, considera que os valores são incognoscíveis e obstáculo à formação do espírito científico, devendo, por isso,

ser afastados do campo de ensino: mais ainda, entendem que só um magistério assim purificado libertará dos preconceitos e superstições, dos caprichos do temperamento, das tendências, enfim, de toda a irracionalidade no domínio da ética. Aqui, também, uma aparente neutralidade. Independentemente da solução do problema teórico que consiste em saber se, na realidade, os valores são incognoscíveis (na sua crítica ao formalismo ético de Kant, Max Scheler mostrou, definitivamente, pelo menos, que um cepticismo assim formulado é inaceitável), há que denunciar as preferências axiológicas subjacentes a tal posição: valorização exclusiva, no homem, da *razão* e da vontade, com a conseqüente e paralela minimização da afectividade e de imaginação; b) prevalência do *ter* sobre o *ser* (uma vontade apenas dirigida pela razão só é apta para legislar e dominar, ou seja, para promover uma uniformidade que, legítima no terreno próprio — nos planos formal e da matéria — já é abusiva e destruidora nas restantes dimensões da realidade humana).

O relativismo axiológico defende, ao contrário, a prioridade e independência das instâncias irracionais do homem. Na sua forma mais radical, entende que o Éecido da vida autêntica é feito de emoções; que o amor acontece e, na sua falta, cada um é livre de buscar os sucedâneos que melhor lhe saibam; nesse irremediável e trágico solipsismo, toda a actuação pedagógica seria abusiva e repressora; estaríamos então em plena anarquia, e, nela, todas as acções humanas são, em si mesmas, imorais e violentas, só se legitimando quando sancionadas pelo livre e mútuo consentimento. Em tal contexto, duas atitudes pedagógicas logicamente se constituem. Uma reduz o ensino à mera transmissão de meios ou instrumentos; no seu limite está o autodidatismo preconizado por Ivan Illich, ao serviço do qual, substituindo as escolas e os professores, haveria todo um sistema de informações e auxiliares, a que a tecnologia, já hoje disponível, daria a necessária flexibilidade e eficácia; cada qual escolheria o que aprender e como aprender. A outra, levando em atenção a inamovível circunstância de que os homens não nascem adultos, como os robots, imporá aos docentes um comportamento vigilantemente não repressivo, levando-os a aceitar, mesmo nas crianças e imaturos, todos os impulsos e vontades, como todas as ideias, só intervindo a título de problematizadores e conselheiros, no receio permanente de que se julguem «donos da verdade». Aqui também uma falsa neutralidade axiológica. Efectivar

mente, neste caso extremo e paradigmático de um relativismo baseado na emoção (tida como sinal de vida autêntica) encontramos a tácita opção pelos valores biológicos, pois é na lemoção que o espírito mais profundamente mergulha na carne, e com ela se experimenta solidário. Ora, os valores biológicos, como os demais, têm uma face positiva e outra negativa, possuindo um sentido que lhes é específico. Vale, aqui, a lucidez e a coerência de Nietzsche. Há que distinguir entre o amor à Vida e a necrofilia, entre a alegria generosa de vitalidade e o ressentimento sombrio da impotência. (Aliás, o Freud da última fase, aproximou-se muito destes tópicos nietzschianos). Mais ainda, há que reavaliar a cultura em termos vitais, e proceder a uma conseqüente revisão da tábua dos valores. Nunca, por conseqüência a negação de uma ordem axiológica determinada.

Poderá certamente contestar-se a minha tese de que o relativismo ético mais significativo é o que se funda nas vivências intransferíveis que mais se furtam ao império da vontade — nas emoções —, rejeitando conseqüentemente a acusação de que nele estaria implícita uma opção pelos valores biológicos.

E defender que o anarquismo axiológico parte da aceitação das determinações da vontade, tal como espontaneamente se manifestam na pura facticidade psicológica.

A isso responderia que a recusa em avaliar e modificar a mera facticidade — seja ela psicológica e do foro volitivo — implica a negação de liberdade a dos valores; e que um tal anarquismo seria contraditório, pois negaria, em nome da soberania do indivíduo, a liberdade que a legitima. Suprimida a liberdade e os valores, as relações humanas ficam automaticamente condenadas à violência. De facto, a imprevisível e intratável vontade alheia é sempre uma espada nua apontada à nossa garganta; não esqueçamos que o homem é profundamente desequilibrado como agente: muito mais apto para destruir do que para criar. E se essa vontade *nada deve* respeitar, fica *ipso facto* instituído o estado de beligerância universal, não restando sequer o recurso hobbesiano do *príncipe*, porque o poder de violência enfare os homens, ao contrário do que o filósofo supunha no seu preconceito igualitário (os liberais nunca reconheceram, injustamente, esse laço de parentesco com o

teórico da absolutismo), é muito mal distribuído, e não deixará de estabelecer-se uma hierarquia de classes exclusivamente baseada na opressão. É claro que os pacifistas oferecem, pressurosos e alarmados, a sua panaceia: — «não à guerra», «não à violência»! Brado inútil e patético porque se esqueceram de dizer primeiro: «não ao anarquismo»! Na verdade, a liberdade humana é essencialmente *responsável*, isto é, não-anárquica, porque se situa num contexto inter-subjectivo, e pode ser interpretada para *responder*, dando as razões do que decidiu e assumindo as consequências. Perguntarão ainda os mais renitentes: — «Mas como é inevitável essa violência, se preconizamos que as relações humanas só devem estabelecer-se a partir do mútuo consentimento? Esclarecerei uma vez mais: a liberdade e os valores anulam-se quando reduzidos às manifestações espontâneas e factuais da vontade; sendo assim, o consentimento da vontade alheia só pode ser obtido por coacção, ou por condicionamento subconsciente, actuando nas causas dessa factualidade que, portanto, só na aparência, seria espontânea. Ora, este consenso manipulado, muito mais violento e cínico do que a sedução inteligente dos sofistas (que praticaram, esses sim, uma coerente pedagogia anarquista, pois expressamente se ofereciam para ensinar, a qualquer um, a troco de dinheiro, a maneira de se tornarem poderosos), este consenso manipulado, que hoje recebe, aliás, da tecnologia, auxílio precioso, é obviamente, um falso consenso. Trata-se, na realidade, não de um relativismo, mas de um dogmatismo axiológico disfarçado. E assim chegamos, inesperadamente talvez, à última forma de pseudo-neutralidade axiológica.

Ao afirmar que as virtudes se ensinam e que o mal só é praticado por ignorância, Sócrates investiu a pedagogia na mais alta dignidade, e atribuiu definitivamente aos filósofos — os únicos pedagogos legítimos — a exclusividade do poder político. Platão e todos os seus descendentes permaneceram fiéis a tal princípio. E mesmo Aristóteles, que logo repudiou a simplificação racionalista, reconhecendo que o corpo e o mundo sensível, com todas as suas potências obscuras, são também essenciais ao homem, unicamente conseguiu restabelecer o primado de política, ao observar que apenas os governantes, com o poder que lhes é próprio, dispõem de completa eficácia pedagógica...

Os herdeiros modernos de Platão foram os iluministas. E os herdeiros dos iluministas são hoje os adeptos de um progressismo dito científico. Para simplificar, e deixando de lado, com mágoa, toda uma aliciante análise da gênese das mentalidades moderna e contemporânea, diremos só que as teses centrais do iluminismo transitaram para o ideário progressista, embora tenham sofrido uma alteração fundamental. Essas teses são as seguintes: a) a natureza é inteiramente cognoscível e dominável, b) a ciência acabará por atingir esse desiderato, oferecendo ao homem a riqueza, a felicidade e a virtude, *pois que o mal é fruto da ignorância*. Esta é a única tese estritamente platônica, mas fundamental do ponto de vista pedagógico. Também o *racionalismo*, embora situado em diverso contexto gnosiológico e voltado para o mundo sensível, vincula a ciência moderna a Platão. Onde ela mais se afasta, não só do platonismo, mas de toda a mentalidade grega, é na sua intenção tecnocrática. E o iluminismo, que nela se apoia, afastou-se ainda mais do espírito helênico ao associar estreitamente felicidade e riqueza, ao ter do homem uma visão igualitária, e ao acreditar que a ciência acabará por irradiar a pobreza da face da terra. (Se nos fosse permitida uma síntese humorística, diríamos que os iluministas e progressistas sonham todos, no fundo, com uma república universal de filósofos abastados...). A alteração progressista destas teses resulta de uma única diferença, mas fundamental: para os iluministas a «ciência» visava a natureza e orientava-se por um modelo físico-matemático; para os progressistas a «ciência» visa o homem e a sociedade, e o seu modelo, ainda que fluido e problemático, situa-se numa perspectiva historicista.

Seria desnecessário sublinhar a importância desta distinção. Enquanto no iluminismo havia a «mitificação» do *poder* dos novos métodos científicos (Bacon, Galileu ou Descartes, comprovados de patente legitimidade nos seus terrenos próprios, e só criticáveis quando pretendiam tornar-se universais ou exclusivos — há no progressismo uma «mitificação» da *própria metodologia científica* que, tendo em vista objectivos bem mais complexos do que a matéria e as dimensões quantitativa e formal que, por essência, lhe são ajustáveis, tendo em vista as realidades humanas, não conseguiu, até hoje, uma formulação crítica e unitária que lhe assegure o estatuto científico de que apressadamente se apropriou. Por outras palavras: apresentando-se como científicas, e desejando ser cien-

tíficas, mas não o sendo, as várias doutrinas que surgiram no interior da perspectiva progressista são, de facto, meras ideologias. Ora, as ideologias caracterizam-se, precisamente, no plano teórico, por não distinguirem entre verdades e crenças, isto é, entre conhecimentos fundamentados e simples convicções ou opções valorativas.

Quer dizer: herdeiros actuais do platonismo e do iluminismo no que respeita à determinação de impor uma ordem axiológica objectiva e crítica, os progressistas não se limitam a cometer o pecado venial de não verem os limites das próprias teorias: atrevem-se a apresentar as suas crenças como se fossem verdades científicas. (Mais adiante, quando fizermos uma análise do historicismo, tentaremos explicar o êxito deste abuso).

Depois da descrição, longa mas inevitável, das várias formas de pseudo-neutralidade axiológica no ensino, regressamos à pergunta inicial, agora em condições de melhor avaliar: — Se todo o processo pedagógico possui um conteúdo valorativo próprio, como respeitar a legítima independência dos discentes?

Antes de tentarmos a resposta, são necessários ainda alguns esclarecimentos. Em que consiste essa independência, e por que é ela legítima? Como se situa a liberdade humana em relação à verdade?

### 3.1. Liberdade e Verdade

Vamos deixar de lado, uma vez mais, a questão de saber se é ou não possível estabelecer, em termos definitivos e críticos, uma ordem de valores, que é de máxima importância, mas nunca justificará o dogmatismo pedagógico, nem o absolutismo político. Mesmo que essa ordem fosse objectiva, demonstrável e eterna, jamais poderia ser ensinada de forma dogmática, nem imposta, no plano político, pela força. É tempo de denunciar a falsidade da tese, tão generalizada, de que só o relativismo — ou um «pluralismo» como hoje se diz — garante a liberdade. A verdade só coage enquanto não é entendida. Ninguém se sente violentado por dois mais dois serem quatro. Como ninguém se sentiria violentado se tivesse um dia a visão translúcida e integral do Ser. O que coage e violenta

é a imposição de verdades alheias. O que é sempre contestável, em princípio, é que a autoridade dos «profetas» se proponha como definitiva e suficiente. Não se pode negar a nenhum homem o direito de pensar, nem a consequente obrigação de buscar pessoalmente a verdade. Nisto consiste a legítima independência dos discentes; e é por isso que a relação pedagógica, como já observámos, tende a anular-se.

Chegados a este ponto, facilmente se compreenderá que a solução do problema posto (como respeitar a legítima independência dos discentes se a neutralidade axiológica é impossível) obriga a distinguir duas situações básicas correlativas a duas distintas fases pedagógicas: *a)* aquela em que os alunos, por imaturidade etária ou patológica, não dispõem de espírito crítico; *b)* e aquela em que se encontram na plena posse das suas faculdades.

Posta de lado, a utopia de Rousseau, por impraticável e de fundamento muito discutível, não sendo, pois, possível nem desejável, que a criança permaneça afastada da ordem axiológica vigente no seu meio até ser capaz de a contemplar com independência, pergunta-se: a quem pertence a autoridade legítima para decidir de sua orientação?

Há uma resposta que se impõe por si e não carece, como qualquer outra que a contrarie, de fundamentação especial: essa autoridade pertence imediatamente prioritariamente aos pais; a título complementar compete ao Estado, enquanto responsável pela ordem jurídica vigente; e a título complementar ainda, mas indirecto, compete a todas as instituições culturais responsáveis pela vida do espírito, no país. (Só através dos pais e do Estado, nunca directamente, poderão essas instituições — na medida em que não se oponham deliberadamente aos valores próprios da cultura nacional, pois, nesse caso, perderiam a legitimidade —, contribuir para nortear a educação infantil).

É claro que aqui se levanta um mundo de problemas de fundamental importância. Mais não poderemos do que fazer, entre parêntesis, a brevíssima enumeração de alguns dos tópicos a eles ligados, em especial dos que presumimos mais afastados das perspectivas normalmente assumidas, na matéria.

Estão hoje os pais em condições de exercer tal orientação?  
Não assistimos ao esfacelamento da família?

A Igreja Católica atribui à família monogâmica e indissolúvel uma importância doutrinária básica. Personalista no plano metafísico e religioso (o que verdadeiramente existe é cada homem concreto, e cada um morre e se salva ou condena só, apesar de todos os vínculos fraternos, que não podem ir ao extremo de permitirem uma renúncia ao paraíso em favor do próximo) — não é individualista no plano político, o que, não sendo devidamente ponderado, tem dado origem a confusões e equívocos na construção teórica das chamadas democracias cristãs. À luz de um saudável realismo sociológico, respeitando a inamovível circunstância de os homens não nascerem adultos e precisarem de longos anos até tomarem em mãos a própria existência, — a Igreja considera a família, assim naturalmente investida de uma essencial missão pedagógica, como primitiva célula social, alargando a todos os níveis essa visão orgânica e comunitária. A valorização da família não se restringe aliás ao plano político e social; elevada a sacramento, é em função dela e das suas finalidades próprias que ganha sentido a moral sexual católica.

Pois bem, estará a Igreja, em termos humanos, ainda em tempo de salvar a família, atribuindo à sua defesa a prioridade das prioridades? Apesar dos apelos do Papa nesse sentido, não continuarão largos sectores da Igreja empenhados na «opção pelos pobres», como dizem, ou, com mais prioridade, pelos carentes de bens socializáveis, opção tanto mais fácil quanto, não defendendo (que eu saiba) uma teocracia, mas privilegiando o plano político, é necessariamente transferida para o Estado, qualquer que seja a sua conotação ideológica, toda a responsabilidade na solução dos problemas levantados? Não continuarão a fugir, até por motivação sub-consciente, à esmagadora tarefa pedagógica e sociológica de ensinarem e viabilizarem, em termos actuais, as virtudes cristãs, e de revelarem ao mundo de hoje os valores do Sagrado, em moldes que não exijam uma degradação cultural?

Só Deus o sabe. Uma coisa porém é certa: o herdeiro natural dos direitos pedagógicos da família é o Estado. E isso nos arrasta a outras interrogações angustiadas. Como poderá o Estado, sem

uma mudança nos modelos actuais, cuja forma se não vê, incorporar institucionalmente o poder da educação, sem dogmatismo pedagógico nem dogmatismo ideológico? Que nova magistratura, paralela à que exerce o poder judicial, será capaz de exercer, adequadamente, o *poder educacional*?

Chegamos, finalmente, à consideração da segunda fase básica do processo educativo, caracterizada, como dissemos, pela circunstância de terem os discentes atingido a maturidade. Aqui, o respeito pela sua legítima independência não levanta tantos nem tão graves problemas. Ainda assim, porque é nela que a relação de ensino finalmente se constitui, como é da sua essência, em termos pessoais, torna-se necessária a observância vigilante de várias virtudes. Nada mais frágil e sujeito a degradações do que a relação docente; nela a comunicação inter-pessoal tem de ser directa, límpida e, na medida do possível, gratificante; não consente intenções reservadas nem pode visar o poder; a amizade pedagógica realiza uma das formas mais puras da afectividade humana.

A primeira observação a fazer é que as virtudes sóficas e pedagógicas, isto é, as virtudes próprias do aprender e do ensinar, ao contrário do que se pensará, devem ser comuns a professores e alunos. Exclusiva do professor é só a generosidade que deve impulsioná-lo à difícil ascense de progressivamente anular a própria supremacia; e, do aluno, a gratidão e o respeito que devem subsistir para além do momento em que igualem ou ultrapassem o mestre, dando assim por findo o processo educativo.

O segundo comentário desdobra-se em duas notas: a) a que denuncia a ilegitimidade de uma educação de massas, por ser impessoal, quer no caso em que o professor tenha a seu cargo um número excessivo de alunos, quer no ensino televisivo ou feito através da rádio, em que é impessoal também a acção docente; b) e a que pondera que, mesmo aí, é possível e positiva a observância de algumas virtudes sóficas e pedagógicas, pois que só elas poderão minimizar os inconvenientes de um ensino falsificado mas inevitável, muita vez, pela força física das circunstâncias.

Embora fosse pertinente a determinação fenomenológica de tais virtudes e a sua análise sistemática, passaremos adiante,

por falta de tempo, e só lhes faremos uma referência avulsa e indispensável.

Para que, na acção docente, se não verifiquem um dogmatismo pedagógico nem a imposição de uma determinada ordem de valores, é necessário que o mestre comece por criar, socraticamente, um saudável e estimulante clima de liberdade crítica, que desmitifique os falsos mitos e problematize os preconceitos mais arraigados e as mais respeitáveis convicções; isso, tendo o cuidado de afastar, desde o início, a suspeita de uma oculta intenção apologética; será necessário, para tanto, que o professor comece por se apresentar, indentificando-se eticamente, ou seja, expondo, com lealdade e isenção, as suas mais profundas e autênticas opções valorativas; só tal exemplo despertará ou fomentará, nos alunos, uma paralela e interior necessidade de auto-conhecimento, que está no início também de um processo educativo que enriqueça e aperfeiçoe a sua personalidade. Depois disso, é fácil desenvolver o amor da verdade, com todas as suas indispensáveis exigências éticas, e interessar os alunos no exercício rigoroso das próprias faculdades cognitivas; e, possível, até, que optem, criticamente, por esta ou aquela posição metafísica ou religiosa.

Por outras palavras, a atitude filosófica, o filosofar, um conhecimento suficiente da história da filosofia e a reflexão sobre o panorama cultural envolvente, cuja geneologia e tipicidade nacional não poderão ignorar-se, estão no início e no fim de todo o processo educativo adulto. E isso bastará para libertar o ensino contemporâneo dos desvios e falsificações que o desvirtuam, da tirania degradante dos dogmatismos ideológicos. Na verdade, só o espírito filosófico é capaz de dissolver os bloqueios ideológicos, e libertar as inteligências.

### **3.2. O Magistério dos Poetas. Função da Crítica e da Estética Filosóficas**

O magistério dos poetas perde-se na noite dos tempos, e Vico defendeu mesmo que a poesia foi a linguagem primitiva da humanidade. Aliás, compreende-se que assim tenha sido. Se o homem não tivesse experimentado, desde o seu começo, a necessi-

dade de referir o invisível e o imaginário, muito provavelmente teria dispensado a função simbólica e mítica, e permanecido mudo. Por outro lado, ao contrário do que pensam alguns poetas menores, e os filósofos autoritários gostariam que acontecesse, não é a arte que imita a vida, mas a vida que vai buscar à arte muitos dos seus modelos e inspirações. Não foi educado pelos poetas o povo onde nasceu a filosofia? Não reconheceu Aristóteles que o poeta supera o historiador no conhecimento das coisas humanas?

Mas as relações entre pedagogia e arte não se limitam a este magistério, e são da mais variada natureza. Deixaremos todavia de lado, por brevidade, todos os aspectos da questão situáveis no contexto dos sistemas de ensino propriamente ditos, não sem termos sublinhado, de passagem, que a ausência de disciplinas artísticas no currículo normal de escolas é lacuna imperdoável, de consequências bem mais graves do que em geral se supõe. E também não trataremos de uma arte deliberadamente didática, como as fábulas moralizantes e a tradicional literatura infantil, apesar desta última, como agudamente observou Chersterton, oferecer à filosofia da educação temas de compensadora análise.

Vamos considerar apenas, e muito a correr, a docência diretamente exercida pelas obras de arte literárias e cinemáticas. Mas teremos antes que distinguir a obra de arte da obra de ficção. Como não pretendemos esgotar o assunto — aliás difícil — diremos simplesmente, que, embora ambas se situem, num tempo e num espaço imaginários, dramatizações unitárias, as primeiras desejam transfigurar esteticamente situações humanas exemplares, e as segundas apenas distrair.

Os grandes poetas não levantam problemas pedagógicos. Pelo contrário, resolvem-nos. Têm a nítida consciência de que a beleza é um alimento superior do espírito que a todos beneficiará; não faz sentido levantar aqui a questão da neutralidade axiológica, nem da independência do leitor ou do espectador; os artistas de génio não pretendem dominar ninguém, mas partilhar as vivências de plenitude que neles miraculosamente aconteceram. O mesmo se não verifica no comum dos autores cujas obras, menos puras, têm sempre em vista outros valores, para além dos estéticos, e em relação às quais já é pertinente o problema da neutralidade valo-

rativa e do respeito pela independência do público. (Também diversa é a situação dos ficcionistas *tout-court*, que analisaremos adiante).

Como proceder neste delicado domínio? Como defender as crianças e os imaturos do magistério ético que aqueles autores exercem, à margem das instituições pedagógicas, desligados de qualquer responsabilidade docente, e alheios, muita vez, à própria acção formadora?

Posta de lado a censura por ser, no caso, uma forma ilegítima de violência (a criação artística, se não é indeterminada, deve ser livre na aceitação dos cânones que a disciplinam), a que outros meios recorrer?

Penso que a única saída será assumirem os críticos essa função pedagógica que os artistas menores podem ignorar ou rejeitar, até por suporem, ilusoriamente, que esse é um direito da sua «genialidade». Efectivamente, os críticos são intermediários entre o autor, a obra e o público. E nem poderão praticar cabalmente o seu benemérito ofício, se não situarem os artistas e as obras em amplos contextos culturais e éticos, para aí os definirem e classificarem. E essa *apresentação* pública dos autores, a que não poderá faltar o perfil axiológico que os individualiza, será, afinal, um procedimento paralelo àquela identificação do professor que deverá iniciar o processo docente, como já observámos. Aliás, se os críticos aceitarem, com empenho e honestidade, essa indirecta responsabilidade pedagógica, (também aqui pensamos na Igreja do futuro e na fecundíssima acção que neste campo se lhe abrirá) até poderá acontecer que os próprios artistas se sensibilizem para a matéria. Subsidiariamente, e no domínio restricto da sua actuação, deveriam os professores recorrer a exemplos tirados da literatura, dos filmes e, sobretudo, das novelas televisivas, para ilustrarem as exposições, no âmbito das ciências humanas.

Como se compreenderá, também a filosofia tem aqui uma indispensável palavra a dizer. É que não há crítico sem autoridade. (Não confundir autoridade com poder; este contém potencialmente, por essência, uma violência maléfica que desperta o medo, que degrada sempre os homens e é por isso inaceitável, e ineficaz, de

festo, no plano da cultura). Mas a autoridade do crítico não é artística; seria injusto qualificá-lo como criador frustrado. A autoridade do crítico é filosófica e advém-lhe, não só de um rigoroso e exigente espírito de verdade, mas também do conhecimento que não poderá deixar de ter da estética (que visa aprender a natureza e significado do imaginário e da beleza), da teoria geral da arte, e dos fundamentos dos ramos artísticos em que se especialize.

Temos, por último, as obras de pura ficção, que nada mais desejam que prender a atenção, para *distrain*. Isto faz com que seja predominantemente lúdica a sua estrutura, e se assemelhem, portanto, muito mais ao jogo do que à arte.

Forçados, uma vez mais, a deixar de lado, por economia, temas aliciantes como estes, teremos ainda assim que fazer uma brevíssima análise do jogo, para olharmos a ficção à sua verdadeira luz.

### 3.3. O Jogo, a Ficção e a Pedagogia

Os jogos respeitam a natureza da acção do homem — que é situada e finalizada — propiciando-lhe um exercício inocente e sem frustrações, mas à margem da vida.

Porque ao jogar actuamos conforme nos é próprio, — os jogos nos interessam; porque as regras lúdicas simplificam e articializam as condições dessa acção, separando-a da complexidade preocupante e perigosa da vida real, eles nos distraem. (Não falo evidentemente dos «jogos de azar», que visam o lucro através de uma aritmética de compensações entre o pouco que mais provavelmente se perderá, e o muito que menos provavelmente se ganhará; nem do interesse pecuniário que pode ser acrescentado aos demais jogos, e que, não sendo lúdico em si, pode adulterá-los, se for excessivo).

Os elementos constitutivos do jogo são os seguintes: a) regras definidas e lógicas que delimitam um sistema fechado e autónomo de acções orientadas para atingir objectivos determinados; b) existência, nesse sistema, de factores de indeterminação e imprevisibilidade, calculados para serem superáveis; c) *competição*: possibili-

dade de serem ou não alcançados os objectivos propostos, ou (e) variável e graduável o êxito nesse sentido; o facto de tais alternativas resultarem da utilização mais ou menos inteligente, atenta, ou destra, das regras, e também da *sorte*, ou seja, da constituição imprevisível de situações mais ou menos favoráveis onde terá de actuar-se; por último — Nietzsche advertiu lucidamente que só era estimulante, e, no fundo, possível, a luta entre iguais — a possibilidade de os jogadores poderem compensar com a sorte, a desvantagem da sua menor competência.

Às regras do jogo corresponde, na ficção, o conhecimento das personagens, na situação e propósitos; sem ele a ficção não se inicia verdadeiramente; (aliás o estabelecimento dessa exigência lúdica é tão importante que, contrariando embora as nossas convicções éticas, todos tomamos espontaneamente «partido» pelos figurantes que iniciam a acção, nos termos que indicamos). As mutações imprevisíveis, o azar, consistem na alteração das situações por causas alheias ao contexto; aqui os deuses «ex-máquina» tem livre curso, ao contrário do que Aristóteles justamente recomendava para o drama artístico. E a competição nasce dos conflitos em cena, que são transferidos para os assistentes, que apoiam esta ou aquela personagem, conforme complexas motivações de ordem psicológica, mas que em termos de ficção, tem, como índices de preferência, a sintonia com a situação criada, e a destreza, a eficácia e a sorte (ou os seus contrários).

Como se vê; a pura ficção não é *séria* de sua natureza e coloca-se deliberadamente à margem do mundo ético e da acção docente. Não faz por isso sentido submetê-lo aos problemas da neutralidade axiológica. Estes só surgem nos casos híbridos em que o drama artístico e a ficção se misturam de forma equívoca, isto é, dentre esses híbridos, o caso mais típico e merecedor de atenção é o das novelas televisivas. Precisando de prender a atenção e distrair, são ainda, pela própria estrutura temporal, mais aptas para a ficção do que para o drama artístico. Isto tende a originar misturas grosseiras, em que personagens indefinidos e incoerentes complicam indevidamente a acção, ou proferem, a propósito e despropósito, frases sentenciais de belo efeito, carregadas de «mensagens» com que o autor da obra, incapaz de conter o próprio «génio», ou a paixão ideológica, resolve brindar o público;

também os realizadores por vezes ajudam, com cenas retóricas que mudam o clima, na ostensiva determinação de transmitirem algo de poético e profundo que, lamentavelmente, escapa quase sempre aos mais sagazes. Não quero porém dizer que a telenovela não possa veicular com êxito, um drama artístico. Afirmo só que, para tanto, é preciso talento e determinação suficientes para vencer as dificuldades de um género mais vocacionado para a ficção.

Concluindo, também a estas obras híbridas se aplicará o que dissemos a propósito da função pedagógica da crítica, relativamente às obras de arte; salvo quando deva prevalecer a estrutura da ficção, como acontece na maioria das novelas televisivas, pois nesse caso se tratará de reconduzir os autores à humilde mas verdadeira natureza do género, denunciando excrecências abusivas ou pretensiosas.

#### 4. O Significado Pedagógico do Historicismo

Todas as questões filosóficas relativas ao tempo interessam directamente à pedagogia. Não sendo oportuna a distinção rigorosa entre tempo físico ou especializado, tempo biológico, tempo psicológico, tempo histórico, temporalidade transcendental e tempo metafísico, que nos afastaria, demasiadamente, da linha central das nossas análises, limitemo-nos ao historicismo que se inspira, aliás, nas dimensões tipicamente antropológicas da temporalidade.

Consiste o historicismo no entendimento de que a realidade humana é temporal, por essência, e se inscreve numa cronologia irreversível. Sendo três as instâncias do tempo humano — passado, presente e futuro — é lógico que nele se constituam três atitudes que preferentemente valorizem cada uma dessas instâncias. O tradicionalismo, o actualismo e o progressismo são doutrinas que correspondem àquelas atitudes.

Cada uma destas doutrinas tem os seus fundamentos e motivos de preferência. Mas, como aparentemente se excluem, é necessário saber qual delas melhor realiza a essência do historicismo, unificando, em si, as restantes.

Tentemos, para tanto, precisar a noção de historicismo. A perspectiva de um tempo irreversível é própria da fenomenalidade psicológica e histórica, que é especificamente humana. Mas isso não impediu que fosse projectada sobre a totalidade do real — também sobre a matéria e sobre a vida — por força da irresistível tendência para a unidade que dirige o conhecimento. (Observe-se aliás, de passagem, que todas as metafísicas espiritualistas implicam o historicismo, embora tenham de resolver o problema das suas relações com o Espírito Absoluto).

Essa temporalidade universal e substantiva levantou difíceis questões gnosiológicas, ainda hoje sem solução pacífica e satisfatória. Como apreender conceitualmente uma realidade em permanente mutação? Afastada a hipótese da dicotomia, aberta por Parmênides, entre um mundo inteligível, estático e verdadeiramente real, e um mundo sensível, mutável e aparente, e afastada também a hipótese de um movimento cíclico e repetitivo, que não respeitaria a irreversibilidade do tempo, como apreender, repetimos, uma realidade movente; a experiência avulsa e infindável, das suas infindáveis e avulsas mutações, ainda que fosse fisicamente possível, digamos assim, também não serviria, por não observar a exigência conceituai que é própria do conhecimento humano.

Para maior clareza, interroguemo-nos sobre o exacto significado dessa irreversível temporalidade do Ser.

Excluída a hipótese de uma realidade caótica, isto é, de uma multiplicidade, estática ou dinâmica, refractária a qualquer sentido, (que seria incognoscível, por definição, e consistiria numa das visualizações possíveis do Não-Ser) e posto, à partida, o Ser na sua unidade, o sentido do seu mobilismo só poderá entender-se como progressiva diferenciação e revelação de si *mesmo*, ou seja, em termos dialécticos. Que quer isto dizer? Sejam cuidadosos, pois grande parte das trágicas dificuldades da cultura contemporânea advém de um mau entendimento do que seja a dialéctica.

Em todos os domínios, para o homem, conhecer é unificar o diverso; esta unificação será sempre feita de modo conceituai ou lógico. Mas como, por outro lado, conhecer é sempre apreender *existentes* (isto é, *dados*, fenómenos não ilusórios), a relação essên-

cia-existência é, de uma forma ou de outra, constitutiva de todo o conhecimento. Mais ainda, seja num contexto sincrónico ou estático, seja no historicismo, a essência é sempre prevalecente do ponto de vista gnosiológico. O que diverge são as suas relações com os existentes. Enquanto no primeiro caso se configura uma posição chamada *essencialista*, que desvaloriza as diferenças, constitui-se, no segundo, uma posição integradora (que não recebeu, até hoje, teorização mais profunda do que a de Hegel) segundo a qual a verdadeira universalidade — a verdadeira essência — não é a que anula as diferenças, mas aquela que as integra.

Esta segunda perspectiva, historicista e dialéctica, entende, pois, que é num tempo irreversível que se manifestam as diferenciações do Ser, e privilegia, como motor de marcha da história e do conhecimento real (incluída a Natureza) um primeiro momento metódico-ontológico discriminador de diferenças potenciais. Aqui são possíveis dois desvios opostos e paradigmáticos: a) o hegeliano, já assinalado por Benedetto Croce, que considera, como contraditórias, as simples distinções, para que possam ser submetidas aos imperativos de uma lógica fundada sobre o princípio de identidade, isto é, da mais unificadora e perfeita das lógicas, todas as concretizações diversificadoras da realidade; (efectivamente, segundo Hegel, é pelo facto de a contradição ser *impossível*, que a síntese necessariamente surgirá; b) o desvio típico dos surrealistas e demais cultores optimistas do *non-sense*, que assim julgam provocar o espírito, forçando-o a unificações mais profundas do que as facultadas pela lógica formal.

Findo este brevíssimo exame do historicismo, que desejaríamos, ainda assim, suficiente, chegou a altura de ver qual das três doutrinas, tradicionalismo, actualismo e progressismo, melhor incorpora o condicionalismo onto-gnosiológico que acaba de ser descrito.

#### **4.1. Tradicionalismo e Progressismo. Formas Imperfeitas de Historicismo**

A óptica própria do tradicionalismo foi a que primeiro surgiu na história das ideias, certamente por corresponder à categoria cognitiva mais espontânea e comum, que é a de *causalidade efi-*

*ciente*. Na verdade, tudo quanto existe neste mundo mutável e incerto, teve (ou *tem*, pois, o ocasionalismo não foge à exigência) as suas causas concretas. Ora, toda a causa é, por essência, anterior e onticamente superior ao efeito. Superior até porque a lógica da explicação causal exige que o número de causas seja, quanto possível, menor que o dos efeitos, e considera paradigmática e ideal a causa única; logo, as causas de quanto existe *estão no passado*, e será para ele que deverá dirigir-se o olhar do homem se quiser conhecer a realidade profunda do mundo, e saber quem é.

Compreende-se que a inicial utilização desta categoria explicativa tenha sido espontaneamente englobante, e se tenha situado nas perspectivas mítica e religiosa. Nelas teve origem uma visão pessimista e degressiva da história, que foi impressionantemente poetizada por Hesíodo, e esteve presente em todas as religiões. De facto, uma pergunta inevitável se impunha: por que se ocultaram essas causas? Como explicar a estranha miopia humana de ver o menos e não ver o mais? De ver o efeito fugidio e avulso, e não ver a realidade substantiva que o gerou? Por quê esse ocultamento de Deus? Só uma culposa iniciativa poderia explicá-lo. Daí que toda a religião pretenda assegurar um regresso, uma re-ligação ao passado, ao tempo primordial em que os homens conviveram com os Deuses e deles receberam a Sabedoria. (É claro que no judaísmo, e, em especial, no cristianismo, este esquema é completado por uma dimensão progressiva. Deus esteve no princípio e estará no fim dos séculos. Mas nem por isso o movimento da História é circular, e, em última análise, regressivo, pois o «novo Adão» é infinitamente mais perfeito. Também o tempo humano, graças à Encarnação de Cristo, perde a conotação negativa, se abre a um progresso trans-finito, e toca a eternidade).

No plano filosófico e científico a causalidade eficiente foi vista *de* modos muito diversos, e a sua história tem sido, até hoje, particularmente agitada. Referiremos só dois pontos fundamentais. A sua *especialização*, operada pelos gregos, ao transitarem da cosmogonia para a cosmologia, mediante a formação de uma entidade *neutral* relativamente a todos os grandes planos óticos: nada tinha da divindade dos deuses; também não era humana, por ser impessoal; não sendo anímica, separava-se da esfera dos seres vivos; e distinguia-se ainda das coisas materiais por ser abstracta ou ideal.

Certamente que a ideia da Natureza possuía elementos positivos, embora seja duvidoso que, logo à nascença, todos eles tenham sido claramente vistos. Como quer que fosse, *es* com maior ou menor cumplicidade dos geómetras, ela implicou uma valorização do espaço e das suas condições de inteligibilidade, constituindo a primeira tentativa coerente e determinada de unificações do real. Nesta nova perspectiva, portanto, ao passar de um tempo irreversível para um tempo repetitivo que mais não pretendia do que medir a duração dos movimentos espaciais, a causalidade eficiente *destemporalizou-se* artificialmente, integrando-se num conhecimento orientado para a apreensão de uma realidade imóvel. Embora não tenha perdido, nem perca nunca, a sua espontânea aptidão para valorizar o passado, a causa eficiente, nas suas novas modalidades, fez com que o tradicionalismo se aproximasse muito mais de uma gnosiologia essencialista do que historicista.

É certo que, no plano das ciências humanas, o enfoque epistemológico tradicionalista valoriza a «experiência histórica» como insubstituível terreno factual onde deverão apoiar-se todas as teorias. Mas, ainda assim, por entender que o passado imobilizou, irremediavelmente, tudo o que aconteceu, esse terreno factual é visto como estático, e mais adequado, portanto, a uma perspectiva essencialista.

Concluindo: dividido entre uma gnosiologia que se propõe apreender a realidade enquanto imóvel, e uma visão historicista que reconhece na temporalidade irreversível a dimensão antropológica por excelência, o tradicionalismo é forçado a entender as relações entre essência e existência da forma seguinte: a) é possível, no homem, uma separação temporária entre essência e existência; ou, mais simplesmente, ele é capaz de viver, durante algum tempo, de maneira desumana, e, no caso limite, tem liberdade para se destruir e desejar o nada, sendo esta necrofilia que em grande parte inspira as suas acções e as mutações históricas; b) no passado, pela simples razão de ter durado, a essência humana foi realizada; c) por isso, a história é verdadeiramente «mestra da vida», e as mudanças devem ser olhadas como indesejáveis e fruto de rebeldia e insensatez, inspiradas no perverso ódio ao Ser, salvo quando são *restauradoras*; d) o espírito revolucionário que anima a mentalidade moderna, e busca a essência do homem em modelos racionalistas

e ucrónicos que desprezam a história, e pretende tudo recomeçar a partir de uma impossível «estaca zero», deve ser combatido sem tréguas, por trazer no ventre a destruição da humanidade.

Todas estas teses são imediatamente aplicáveis no plano da pedagogia, mas estão hoje fora de moda, e só são valorizadas enquanto erroneamente se supõe que constituem a única alternativa para um ensino progressista, cujas deficiências saltam à vista e são preocupantes; (defendemos, muito ao contrário, que é falsa a opção entre o tradicionalismo e o progressismo pedagógicos, como veremos).

O que haverá, pois, a reter, como conclusão última de tudo o que dissemos, é que o tradicionalismo, por virtude da gnosiologia que lhe é própria, se nos revela como sendo uma forma imperfeita de historicismo.

Já tratamos do iluminismo e do progressismo a propósito de alguns dos seus aspectos éticos e pedagógicos. Vamos considerá-los agora do ponto de vista gnosiológico procurando saber se, nesse plano, respeitam ou não as estruturas do historicismo.

As relações entre o iluminismo e a história são equívocas. Na medida em que faz tábuas de raça das épocas pré-científicas, e em que visa a fase final e definitiva do paraíso tecnológico, o iluminismo é anti-histórico. Mas enquanto se propõe realizar o «progresso científico» (cuja «mitificação» tanto contribuiu para generalizar a óptica progressista) regressa aparentemente a uma valorização do tempo histórico que se abre na direcção do futuro, dos «tempos novos». Dizemos aparentemente porque a noção iluminista de progresso científico implica uma atitude progressista e uma atitude revolucionária, ou seja, valoriza e desvaloriza a história. Tem apreço pelo tempo quando reconhece que só nele, através das gerações, os homens percorrerão a distância que os separa do conhecimento completo e definitivo da Natureza; é revolucionário enquanto entende que o passado é, por essência, imperfeito e destinado a morrer, pois é inevitável e constante um retardamento do processo social em relação ao avanço da ciência que o dirige, até que finalmente advenha a derradeira fase da humanidade, em que os homens dominarão inteiramente o mundo e toda a vida social

obedecerá às deuses da ciência. (Observe-se, de passagem, que o iluminismo é universal, por essência, e não actua só no desenrolar da vida de cada nação ou unidade cultural, mas, sincronicamente, nas relações internacionais, sendo nele que se fundamenta o colonialismo mais radical).

#### 4.2. Iluminismo, Progresso e Revolução

E assim chegamos a um ponto delicado de onde partem várias linhas de análise, e que exige distinções rigorosas sob pena de tudo se confundir. Trata-se de mostrar como a atitude progressista, interior à noção iluminista de «progresso científico», valoriza a atitude revolucionária, que não pode considerar-se progressista pela simples e negativa *razão* de visar uma sistemática destruição do passado, como sublinhamos, adquire, ao situar-se no plano ético, uma diversa conotação.

No que respeita à primeira questão, vamos reportar-nos ao esquema cartesiano. Bacon, Galileu, Descartes, e Locke deram contribuições autónomas e decisivas para a génese do iluminismo, mas só o pensador francês fundamentou o progresso científico em termos radicais, ao propor um método que considerava capaz de dar ao homem conhecimento integral do mundo. Segundo Descartes, a ciência cresce linearmente, por virtude de um desenvolvimento lógico interno, ainda que seja necessário recorrer à experiência para saber quais, dentre os efeitos dedutíveis dos princípios, foram efectivamente realizados pela Natureza. (Só Leibniz irá dispensar essas verificações, apoiado na tese de que o mundo real é o melhor dos mundos possíveis, melhor, entenda-se, de um ponto de vista dedutivo, ou seja, aquele em que o mínimo de causas produz um máximo de efeitos). Sendo assim, os princípios e todos os conhecimentos que, a partir deles, se foram sucessivamente estabelecendo, constituíam um património herdado, uma *tradição*, com a conseqüente valorização do passado. Todavia, vendo bem, essa valorização do tempo era negativa, pois o ideal seria «queimar etapas», reduzindo ao mínimo a sua duração. (Aqui uma das raízes da ideia, hoje tão generalizada, mas confusa, de «aceleração histórica» que adiante veremos).

Resumindo, a tese iluminista de que o progresso da ciência é o motor do progresso em geral, que contribuiu decisivamente para que a óptica progressista se generalizasse, não é, em si mesma, historicista nem progressista, porque não reconhece um sentido positivo à irreversibilidade do tempo histórico; a sua orientação escatológica, e a epistemologia física matemática que a anima, dão, pois, ao iluminismo, uma vincada feição essencialista. Subsiste todavia o problema de saber como, a partir dele, se mitificou a ideia de progresso. Temos para nós que isso ficou a dever-se às ligações da ciência e da acção revolucionária com a ética, que são complexas e difíceis de determinar.

Diremos esquematicamente, e para maior clareza, que as ideias que protagonizam a agitada e dramática vida moderna, em lances que por vezes parecem absurdos, mas têm no fundo, a sua lógica, são as seguintes: liberdade individual, ciência, ética e felicidade.

As relações entre as três primeiras são relativamente fáceis de ver. Num primeiro momento, o progresso científico configurou uma ética de libertação, anárquica e revolucionária, como já deixamos entrever. Se é só a ciência que liberta das servidões naturais, está automaticamente justificada uma rebeldia generalizada contra todas as situações pré-científicas. (Fica obviamente por saber o motivo porque as servidões impostas pela natureza são básicas e condicionadoras das restantes servidões humanas; mas o tema prende-se com a ideia de felicidade, que veremos a seguir). Essa justificação sanciona eticamente uma atitude e uma acção revolucionárias meramente destruidoras, que se sintonizam aliás com a tendência estruturalmente negadora da vontade humana. (Se o homem não é onnipotente, só a capacidade de negar lhe garantirá a liberdade em termos radicais; por outro lado, a independência é condição prévia ao exercício de uma liberdade positiva). Num segundo momento, porém, verificar-se que libertar é racionalizar, e é aqui que entra em cena a felicidade e o fim último do homem, que o iluminismo coerentemente entende como decorrentes de uma racionalização integral da situação humana, neste mundo. Ora, assim sendo, a liberdade individual, cuja historicidade é meramente negativa, anular-se-á nessa mesma racionalidade integral, que mais económica e seguramente será obtida, e mantida, (não esqueçamos a inevitável presença social de uma maioria de crianças e imaturos) mediante uma merito-

cracia de cientistas e filósofos. Desta forma se passará da primitiva ética libertária, a uma ética de obediência, característica dos regimes totalitários.

Aqui aflora, como se vê, uma das contradições da mentalidade moderna, que nos força a ir mais longe, tentando compreender com mais clareza as relações entre ciência e felicidade, no iluminismo. A questão desdobra-se em dois planos: um teórico e outro histórico. No plano teórico, a primeira observação a fazer é que a ciência física-matemática dos iluministas é metodologicamente materialista: apta só para conhecer realidades materiais. É certo que essa mesma ciência postulava a inteira racionalidade da matéria, e, por via disso, a sua íntima ligação com o homem, e, até com um *Logos* divino. Todavia, tais ligações «metafísicas», se permaneciam no campo da razão, situavam-se /ora da ciência. E sendo a ciência — a racionalização dominadora da matéria — valorizada por todos os pensadores iluministas, ficava *ipso facto* reservado, e privilegiado, o espaço para uma metafísica materialista e para um humanismo reduzido ao plano natural. É certo que havia poderosos obstáculos a vencer, muitos deles solidamente instalados na cabeça e no coração dos fundadores do próprio iluminismo. Fundamentalmente, havia que vencer a ética humanista de Aristóteles e o Cristianismo. Longe de nós a intenção de demorarmos neste capítulo particularmente difícil da história das ideias. Diremos só que na geneologia do materialismo moderno, e nas posições éticas que nele se firmam, avultam os seguintes pontos: a) um entendimento deficiente e parcial da gnosiologia de Locke, na linha de Condillac; b) a valorização meramente pragmática que o autor inglês faz da ciência da natureza, reconhecendo-lhe, como mérito maior, a aptidão para realizar os valores burgueses da *utilidade* e da *comodidade*, embora numa interpretação de sentido contrário (enquanto Locke pretendia minimizar a ciência negando que pudesse conhecer inteiramente a realidade, os seus distraídos seguidores pretendiam valorizar a utilidade e a comodidade apresentando-as como sendo o objectivo da ciência no plano da vida concreta dos homens...); c) as antropologias de Locke e Descartes, deficientemente interpretadas também; d) a valorização do espírito do capitalismo feita a partir da ética calvinista, nos termos que Max Weber lucidamente revelou; e) as tentativas teístas de racionalização da fé. A tese hegeliana de que a razão

do homem pode atingir o Absoluto, e o ateísmo radical que assim propiciou, se ultrapassam, doutrinária e historicamente, o iluminismo, nem por isso deixam de estar na linha lógica do seu desenvolvimento.

Resumindo: o iluminismo é profundamente essencialista, tal como o tradicionalismo; e também parcialmente coincide com ele no que respeita às relações entre essência e existência — o homem é capaz de se desumanizar —; mas diverge quando considera que a integral racionalização que instaurará o homem no pleno exercício da sua humanidade não é inevitável, e que a imperfeição poderá perdurar indefinidamente à face da terra. Isso acentuou, no iluminismo, as exigências éticas e pedagógicas, e amorteceu-lhe as potencialidades revolucionárias e anárquicas. Por tal motivo se compreenderá, dispensando-nos mais comentários, que a pedagogia iluminista tenha sido dogmática e instrumentalizadora, cultivado a razão e a ciência, e inflexível na disciplina.

Estas análises, mais longas do que desejávamos, terão ao menos o mérito de nos permitir pouco dizer agora acerca do progressismo. Como já observámos, o progressismo distingue-se do iluminismo por deslocar o conhecimento científico do plano da natureza para o antropológico, onde reconhece, como dimensão fundamental, um tempo irreversível; daí, como já sublinhamos também, o inconveniente de passar a apoiar-se numa metodologia imprecisa e sem controle.

#### 4.3. Revolução e Anarquismo

Pensamos que isso acentuou a importância da acção revolucionária e enfatizou o valor da liberdade individual. Na verdade, enquanto no iluminismo houve um certo pudor em submeter o homem ao determinismo das ciências da natureza sem a mediação da pedagogia e da ética, no progressismo, a «mitificação» do conhecimento científico, entendido agora em termos vagamente dialécticos, configurou o esquema escatológico como necessário; a fase definitiva em que os homens ascenderão à maturidade, chegará fatalmente, — «justificando» a intransigência e o empenho da acção revolucionária, assim como um comportamento anarquista.

Anote-se que esta aliança natural entre revolução e anarquismo não tem sido vista, em parece, com suficiente nitidez. O que não é aliás para admirar porque o «ethos» do anarquista e do revolucionário são diversos, e, de certo modo, incompatíveis.

A acção revolucionária é agressiva, violenta, dogmática, radical, e só funciona numa organização rígida e hierarquicamente autoritária, que pode até revestir a forma de «ditadura do proletariado»; o revolucionário é um asceta que, subconscientemente, ou não, fez voto de obediência, pobreza e castidade... Já o anarquista gosta de viver sem peias, abre a luta contra todas as formas de repressão, tal como imediatamente se manifestam, sem escolher, e é incapaz de medir consequências ou aceitar compromissos. Têm de comum o ódio às formas imperfeitas e inautênticas (in-essenciais) da humanidade, e a certeza de que o «futuro prometido» um dia chegará; também supõem ambos que, no paraíso terrestre que aguarda o homem, todos gozarão da perfeita liberdade — e felicidade — de serem eles mesmos; ou seja, aceitam também, os revolucionários, que o anarquismo é o último ideal a atingir. Entendem estes porém, com inegável coerência aliás, que um anarquismo prematuro e romântico é inviável, ou mesmo contraditório, devendo por isso ser combatido sem piedade — salvo se puder ser posto, episódica e tacticamente, ao serviço da revolução. (É o que acontece, presentemente, no campo da pedagogia e da política, nos países onde a acção revolucionária se não apoderou dos comandos do Poder). Os anarquistas, pelo seu lado, temem que os revolucionários, prisioneiros de um dogmatismo teórico cada vez mais frágil (a «mitificação» da ciência a que aludimos não pode resistir indefinidamente aos golpes da crítica e aos desmentidos da realidade), e de um totalitarismo cada vez mais insuportável no plano da acção, — se esqueçam do sabor da liberdade, e bloqueiem a marcha da própria revolução que julgam servir.

Deste impasse nasceram dois novos movimentos progressistas, e uma corrente que, no seu voluntarismo libertário, só é progressista na aparência. Um é conciliatório, positivo, e mantém-se fiel ao esquema escatológico: serão as reformas democráticas que, em vez da revolução, mais rápida e adequadamente levarão ao estádio paradisíaco final. (Sublinhe-se que se mantém teimosamente preso ao modelo iluminista e progressista clássico — os homens serão

felizes quando a ciência os tiver libertado das servidões da natureza, e o anarquismo os tiver salvo das opressões sociais e políticas, ficando livres assim para uma vida autêntica, em que poderão realizar, a seu gosto, as potencialidades positivas da própria personalidade). O outro é conciliatório também e mantém-se igualmente fiel ao esquema escatológico, mas entende que a via política e democrática nunca atingirá o alvo, e deverá ser substituída por uma acção cultural que seja simultaneamente revolucionária (destruidora de formas caducas) e «profética», isto é, criadora de modelos sociais e psicológicos que progressivamente se aproximem dos ideais desejados. Convém observar, de passagem, que este progressismo cultural está dividido pelo seguinte dilema: se desfaz a «mitificação» das ciências humanas, problematiza e perde os ideais e convicções progressistas; mas se mantém essa mitificação não conseguirá fazer obra cultural inovadora; quando muito, será crítico das «heterodoxias», e exegeta dos «livros sagrados».

Até aqui permanecemos no interior do progressismo, e a rápida análise que fizemos das suas modalidades permite-nos concluir que, em todas elas, o enfoque essencialista é fundamental, ou seja, que o progressismo é uma forma *imperfeita de historicismo*. e era esse o objectivo central das nossas investigações.

Quanto ao voluntarismo libertário que hoje anima algumas correntes ideológicas contemporâneas (designadamente o movimento das chamadas comunidades de base e o socialismo autogestionário), não o temos por rigorosamente progressista, uma vez que não reconhece o valor da ciência, renunciando ao esquema escatológico e desprezando as essências. Mas não há dúvida que essas correntes têm raízes progressistas, não só porque, como já observámos, procuram ultrapassar o conflito aberto entre revolucionários e anarquistas, mas ainda porque respeitam alguns pontos doutrinários: a valorização do futuro e a visão agónica da história. E poderá até supor-se que numa versão não essencialista — (o tempo histórico, incansável modelador de novas formas de humanidade, jamais terá um fim) — o progressismo satisfará as exigências do historicismo, não sendo assim, como afirmamos há pouco, uma forma imperfeita sua. Isso nos obrigará a ver o assunto mais de perto. Em síntese, a questão põe-se nestes termos dilemáticos: a) ou essas correntes anarco-voluntaristas se supõem dialécticas,

justificando por esse modo a sua acção revolucionária; *b*) ou supõem, na vontade, um soberano e indeterminado poder criador, que as aproximará muito mais de Fichte do que de Hegel. No primeiro caso, porque toda a dialéctica progressista pós-hegeliana possui uma lógica interna orientada num sentido positivo, a caminho da completa inteligibilidade do real, elas perderiam o fundamento invocado, ao darem uma abusiva exclusividade aos momentos negativos do processo; continuariam anarquistas e revolucionários, mas *nihilistas* e gratuitas. No segundo caso, apoiando-se num poder criador da vontade, teriam que renunciar à sua metodologia negatvista e revolucionária, como ao seu anarquismo, para cultuarem e seguirem os heróis, os chefes carismáticos, que mais poderosamente dessem forma à vontade colectiva. Concluindo, estas modalidades de um pseudo-progressismo não essencialista carecem inteiramente de fundamento, e não passam de modismos confusos. Por outras palavras, também estas formas abortivas de um progressismo não essencialista contrariam o historicismo, dado o seu *nihilismo* e a sua irracionalidade.

#### 4.4. O Actualismo—Único Historicismo Coerente

Menos elaborado, não tendo inspirado, até hoje, movimentos ideológicos no historicismo, a mais fundamentada e fecunda.

Com efeito, ela vai privilegiar, no tempo, a sua instância substantiva, que é o presente. É sempre a partir do presente que o passado e o futuro se configuram por ser nele que reside, sem fuga possível, tudo quanto existe. Vendo bem, o passado é constituído por um rosário de presentes que já foram, e o futuro, pela perspectiva de presentes a haver. Por outras palavras, o presente é a única das três instâncias que permite uma unificação do tempo. É nele também que o tempo toca a eternidade e a ela renovadamente se mantém unido. De facto, a única visão possível da eternidade é a dum presente pleno. E é nesta referência à plenitude que a temporalidade humana ganha o seu mais profundo significado, possibilitando uma adequada valorização do passado e do futuro.

Por outro lado, é ainda a partir do presente que melhor se articulam a acção humana e o tempo. Efectivamente o tempo não é só a dimensão do existir e actuar. É também um espaço aberto à liberdade e à plenitude, que habitam no presente e são independentes do passado e do futuro, sem contudo deles se poderem alhear. A cada momento o homem se reconhece e afirma: ao passado vai buscar os termos da sua identificação, assumindo o que nele considera valioso e repudiando o restante; no futuro projecta o seu progresso e aperfeiçoamento, agenciando presentes mais felizes e plenos a viver.

Por outras palavras, há no actualismo, por força da sua valorização do presente, uma atitude realista (já sublinhámos ser nele que habita tudo o que existe), e uma atitude ética, por ser necessariamente selectiva toda a sua referência ao passado e ao futuro.

E esse realismo não consiste só na impossibilidade de fugas imaginárias ao que existe, designadamente à presença dos dados perceptivos, (toda a fantasia se situa /ora do presente, e a sua hipotética ligação ao real unicamente será possível no passado ou no futuro), mas na exigência de apenas aceitar do passado o que, de uma forma ou outra, se manteve vivo e actuante; e de só prever, como reais acontecimentos futuros, aqueles que determinarem uma modificação do presente.

A atitude ética, por sua vez, não consiste apenas em que nenhum presente humano é reductível à pura facticidade que o situa, mas está aberto, sempre, ao horizonte da possibilidade de outros factos, melhores ou piores; nem na circunstância correlativa de necessariamente se aferir e avaliar em função da plenitude integradora a que aspira; mas em seleccionar, no passado, aquilo que é desejável no presente; e em eleger, na carta dos futuros possíveis, o mais promissor em presentes valiosos a viver.

Desnecessário seria acrescentar como o actualismo é animado por uma dialéctica integradora que — ela só — valoriza o tempo e a história. Num presente assim entendido como substantivo, eficaz e livre, todas as tradições podem convergir e ser submetidas a um esforço de unificação; ou criticadas e preteridas em favor de novas formas humanas a projectar no futuro.

Poderá perguntar-se ainda se o actualismo resolve o problema das relações entre essência e existência, e de que maneira o faz. Diremos que a sua eticidade e realismo lhe permitem uma síntese sempre renovada dessas duas dimensões do ser temporal do homem: nunca a existência é aceite como mero facto, nem circunscrita ao plano do real dado; nem a essência é concebida como simples ideia, situada no plano do real possível; a ambas o actualismo integra numa perspectiva óptica e axiológica, ou seja, na perspectiva das possibilidades realizáveis e valiosas. Em breves palavras: a existência realiza sempre, e renovadamente, uma essência dinâmica, aberta a um enriquecimento tranfinito, mas carecendo, a cada momento, de ser definida.

Ao contrário do que geralmente se supõe, — e teme — o progresso do conhecimento não relativisa a verdade. A *Verdade* é, para o homem, um complexo e transfinito tecido de verdades parciais, mas integráveis, algumas já definidas, outras ainda problemáticas, outras nem sequer suspeitadas.

Ao terminar estas anotações acerca de tópico tão fecundo, só dois comentários mais sobre a maneira como deverá entender-se a ciência da história (e, correlativamente, a pedagogia) à luz do actualismo. Diremos que, assim encarada, ela estabelece uma dupla ligação ao presente. Em primeiro' lugar porque é sempre a partir de um presente que o conhecimento histórico se constitui; depois porque os sucessos históricos unicamente são inteligíveis quando referidos também a um presente-passado ou *época*. Mas esclareça-se, desde já, que a época não é um corte convencional na linha cronológica e na suposta sequência directa das chamadas causas históricas. Pelo contrário, ela deve ser entendida como uma concreta plataforma onde os homens, então vivos, se situaram, assumindo um passado referido ao *seu* presente, e lutando por futuros visíveis e possíveis a partir dessa sua circunstância.

É claro que nem todas essas actualizações, de génese originariamente pessoal e de expressão imediata no plano da cultura, se realizaram historicamente; foi ainda necessário que tivessem incarnado em grupos dinâmicos e empenhados, com êxito, na con-

quista do poder, como lucidamente observou Max Weber. Em última e decisiva instância, é a vontade política que dirige o curso da história, embora, infelizmente, ela não seja sempre inteligente e eticamente qualificada, e tende a degenerar, empenhando-se tão só na própria sobrevivência, quando a não assistem instituições moralizadoras e críticas. Mas isso não significa que as mentalidades triunfadoras anulem as restantes; também estas integram o complexo tecido social e devem interessar ao historiador, porque só o conhecimento da sua presença e da sua acção permite uma visão global e clara das épocas passadas e da sua sequência.

## 5. Breves Reflexões sobre o Actualismo Pedagógico

Tendo o historicismo o mérito incontestável de reconhecer no homem a temporalidade irreversível como dimensão essencial, exceptuando, ao que supomos, que o actualismo é a forma perfeita de historicismo, — compreender-se-á agora que se não justifica, como necessária, a opção entre um tradicionalismo e um progressismo pedagógicos. Pelo contrário, interessará teorizar adequadamente o actualismo, colhendo dele todos os frutos que promete, no campo da pedagogia. Não é esta a oportunidade de o fazermos, de maneira sistemática. Teremos de contentar-nos, no momento, com investigações introdutórias, pois a matéria é nova demais para consentir análises definitivas. Além das observações de há pouco sobre as perspectivas que o actualismo abre ao conhecimento histórico, de interesse imediato para a pedagogia, e das considerações a propósito da neutralidade axiológica no ensino, que são integráveis numa futura teoria do actualismo pedagógico, — só faremos, sobre o tema, alguns comentários mais.

### 6.1. Crítica à Filosofia da Educação de W. H. Kilpatrick

Aproveitaremos para isso a crítica a uma doutrina pedagógica que foi muito difundida no Brasil, e se encontra exposta no livro de W. H. Kilpatrick «Educação para uma Civilização em Mudança».

A fundamentação filosófica e histórica da doutrina é apresada e superficial. Mas isso não lhe diminui o interesse que consiste precisamente em pretender integrar a pedagogia na visão actual do mundo — o que se nos afigura certo e inteiramente de acordo com a valorização que deve ser feita do presente. À partida, pois, o que poderia ser um louvável actualismo pedagógico. Mas logo tudo se confunde, por causa de uma análise deficiente da contemporaneidade; deficiente, inclusive, do ponto de vista metodológico, o que é imperdoável. Na verdade, os factos culturais têm um estatuto epistemológico muito diferente dos factos naturais; naqueles, a fixação de um sentido carece de uma interpretação prévia e fundamentada, o que torna particularmente grave a descrição ingénuo de um significado suposto comum, como foi feito; aliás, na própria Natureza, a imediata aparência empírica, muito mais pacífica e objectiva, também não é levada em conta pela ciência. Mas, mais grave do que isso, é a tranquila temeridade com que, a partir de bases tão frágeis, se elaboram e apresentam como princípios a observar em toda a vida social, conceitos que impedem o homem de se projectar no futuro, mutilando-o da mais preciosa das suas dimensões, que é a dimensão da esperança. Referimo-nos aos conceitos de «aceleração histórica» e de «mudança social», entendidos em termos tais que proíbem, simultaneamente, o aproveitamento da experiência do passado, e a elaboração de projectos para o futuro.

Certamente que o anúncio desta nova, e ainda mais trágica, situação humana, deveria ser acompanhado dos tranquilizantes indispensáveis para a sua impávida aceitação nos meios académicos. E assim aconteceu. Simultaneamente com o reconhecimento da anarquia reinante e em expansão, nos espíritos e nas relações sociais, anarquia que, segundo se afirmava, a nova situação tecnológica tornara definitiva, — ofereciam-se os remédios possíveis para que a vida pudesse continuar. A pedagogia de Kilpatrick, mais do que uma pedagogia anárquica, pretende ser uma pedagogia para a anarquia. Deveremos aliás reconhecer que no seu esquematismo simplista há uma certa lógica: se não podemos saber como será o inundo daqui a vinte anos, também não saberemos o que ensinar às novas gerações; só nos restará prepará-las para inevitáveis e sucessivas mudanças. De que maneira? Treinando-as para encararem as novas situações com calma e sem preconceitos, objectiva-

mente, procurando nelas descobrir, equacionar e resolver os problemas mais urgentes; e preparando-as ainda para uma convivência democrática e pacífica, onde a cooperação é indispensável para a visão e solução dos problemas comuns.

Como se vê, nesta pedagogia anarquista, há a dose possível e correctiva de valores não-anárquicos: a) a problematização é um dos mais puros actos racionais (e nós já sabemos que o anarquismo valoriza, no homem, as instâncias obscuras); b) todo o problema *emergente* é, no fundo, uma ameaça ao *statu quo*, ou seja, a sua solução está, em princípio, ao serviço de uma atitude conservadora (também sabemos que uma das formas mais fáceis e imediatas de anarquismo consiste em contestar o *statu quo*); c) a *cooperação* salva os ideais democráticos da mudança inevitável e universal, atribuindo ainda ao *mútuo consentimento*, — este, sim, valor básico da ética anarquista — uma feição conciliatória e lastreada, para mais, com o peso de um problema comum (não há anarquismo que resista, por muito tempo, a um problema comum...).

Mas voltemos aos temas aliantes das mudanças tecnológicas da sociedade contemporânea e da aceleração histórica, que se revestem do maior interesse para uma pedagogia actualista, e estão, aliás, intimamente relacionados.

O principal argumento invocado em favor da tese de que a nossa época entrou em fase de rápidas, variadas e imprevisíveis mutações, consiste no seguinte: a história mostra-nos que durante longos e arrastados anos, foram espaçadas as melhorias técnicas integradas na vida quotidiana da civilização; subitamente, a partir dos finais do século passado, deflagra um surto irresistível de grandes inventos tecnológicos, que revolve a face da terra e expulsa os homens dos seus caminhos tradicionais; nos últimos cem anos, o *habitat* humano mudou mais do que em todos os milénios do passado; uma única conclusão parece impor-se: a marcha da história sofreu uma brusca alteração de ritmo, e, assim como os homens de oitocentos não podiam sequer imaginar como é a nossa vida de hoje, também nós somos incapazes de supor como será a vida daqui a alguns anos.

É patente a superficialidade da análise e da conclusão. À partida, um enfoque exterior e mecânico do movimento histórico, e uma concepção automática do progresso científico e tecnológico, que nada justifica, ou que, pelo menos, não pode apresentar-se em termos axiomáticos, tanto mais que a história das ideias nos dá do fenómeno, fundamentalmente, uma versão bem diversa. Foi necessária a convergência difícil de uma pluralidade de factores, e uma expressa e deliberada vontade de poder tecnológico, exacerbada por circunstâncias fugazes, para que o milagre acontecesse; já o insuspeito Teilhard de Ghardin, tão empenhado em unir a evolução da Natureza com o progresso histórico, admitia, apreensivo, que o homem renunciasse 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, também, de depredações; ao contrário da Natureza, a civilização não pode ser habitada por bárbaros e ignorantes durante muito tempo...

Aliás, havia na doutrina defendida por Kilpatrick um optimismo implícito quanto aos benefícios da tecnologia, que a onda envolvente da poluição e a ameaça atómica não permitem mais.

## 6.2. A Educação para a Era Tecnológica

Mas como será, afinal, a visão correcta dos novos condicionamentos determinantes da vida contemporânea?

Pensamos que a ciência e a técnica abriram uma nova época. Começou, com o séc. XX, a novíssima era tecnológica, caracterizada pela integração progressiva das máquinas na vida quotidiana; foi dado, pela humanidade, um irreversível passo em frente; recuar seria fisicamente possível, mas indesejável, se nos lembrarmos que o tempo histórico é irreversível e orientado sempre no sentido do progresso; (esse regresso seria historicamente negativo, e lamentável do ponto de vista ético, pois assim se teriam sacrificado valores inéditos e promissores). E não há razão para supor que a era tecnológica seja inabitável, por imaginar que nela o homem não disponha mais de passado nem futuro, como erroneamente admitiu Kilpatrick. O que urge é a humanização integral das novas condições inéditas, que terá a seu favor, aliás, a circunstância de as

máquinas serem os mais inteligíveis de todos os objectos. É claro que isso só será possível mediante uma hercúlea elaboração cultural, centrada, necessariamente, na inteligência, e nas faculdades mais nobres da pessoa humana. Não há mais espaço, nem mais *tempo*, para a estupidez nem para a ignorância; como o não há também para os maus sentimentos nem para as perversões da vontade. Hoje, como nunca, é indispensável o cultivo das virtudes sóficas, a determinação de proceder eticamente, e o amor aos mais altos valores do espírito. Por outras palavras: ao contrário da proposta anti-pedagógica de Kilpatrick, é necessário e urgente educar as novas gerações para viverem na era que agora desponta; e elaborar, para isso, toda uma filosofia da educação, profunda, lúcida e integradora, que não pactue com modismos superficiais, nem cultive radicalismos imprudentes e sensacionalistas; sobretudo, que não se amarre a ideologias rançosas e odientas, mas tenha a difícil coragem da verdade.

E para vermos, de maneira flagrante, como estamos longe ainda desse novo ensino, bastarão as seguintes observações. Se a era tecnológica se caracteriza por uma progressiva integração das máquinas no quotidiano, como vimos, a primeira medida pedagógica — ditada pelo simples bom-senso — seria integrar, no currículo das escolas básicas, disciplinas teóricas e práticas que dessem a todos um conhecimento suficiente do funcionamento dos maquinismos correntes; todos utilizam e possuem, ou desejam possuir, automóveis, geladeiras, televisões; mas ninguém conhece, nem «compreende», esses seus companheiros indispensáveis do dia-a-dia. Como perdoar ignorância tão grave e generalizada? Como entender o olímpico desinteresse dos sistemas de ensino por tais matérias prioritárias? Contudo, as consequências da anomalia saltam à vista; além das arrelias, despesas e frustrações que essa ignorância ocasiona a cada momento, há ainda o perigo subtil da «mitificação» das máquinas que, no caso limite, leva à abjecta capitulação do homem perante o *cibernantropos*.

### 5.3. O Mito da Aceleração Tecnológica do Tempo Histórico

Ao terminar este longo ensaio, só algumas considerações mais sobre a aceleração do tempo histórico, vista agora de um ângulo diferente.

As máquinas e os instrumentos que a tecnologia pôs ao serviço do homem proporcionam-lhe, em síntese, os seguintes tipos de benefícios: *a)* ampliam-lhe a capacidade dos sentidos, em especial da vista e do ouvido; *b)* facultam-lhe uma movimentação no espaço muito mais rápida e fácil do que aquela que já conseguira utilizando o cavalo e a vela; *c)* aumentam, prodigiosamente, a força e a delicadeza dos movimentos de mão, que é o mais destro e versátil dos seus dispositivos orgânicos para a acção exterior; *d)* multiplicam e difundem, a velocidade que praticamente suprime as distâncias, todas as suas formas de comunicação e expressão; *e)* ofertam-lhe uma memória auxiliar capaz de armazenar e devolver instantaneamente um número inimaginável de informações; *f)* finalmente, realizam certas operações lógicas e matemáticas, com uma simultaneidade multiplicadora, uma incansável rapidez, e uma segurança, que ultrapassam também, prodigiosamente, as suas possibilidades naturais.

Como se vê, ao permitir uma tipificação, o progresso técnico perde grande margem de imprevisibilidade, sendo isso um argumento mais contra a tese defendida por Kilpatrick. Não se verifica o mesmo nas áreas mais recentes da tecnologia química e biológica. As coisas passam-se aqui de forma menos clássica e ortodoxa. Os investigadores utilizam o imenso poder das novas máquinas e instrumentos — quais «aprendizes de feiticeiro» — para violentarem a Natureza, forçando-a a mutações que não podem prever; já não se trata de uma experimentação iluminada e justificada por hipóteses científicas, mas de autênticos abusos de poder, quase lúdicos e quase gratuitos, só genericamente orientados por uma intenção pragmática — pode ser útil o que se descobrir — e alimentados por uma curiosidade descontrolada, imprópria de sábios. Regulamentar, ou mesmo proibir, esta nova magia, que ameaça levianamente a ordem natural, não será, de maneira nenhuma, condenar a ciência e as suas legítimas investigações. Todavia, a questão não tem para nós, de momento, interesse directo, pois as perspectivas abertas pela «engenharia genética» e outros ramos semelhantes da tecnologia contemporânea têm conotações predominantemente negativas, apocalípticas mesmo, sem ligações imediatas com a ideia de aceleração histórica).

Mas regressando ao tema, pergunta-se: o ritmo do homem não será acelerado por tais auxiliares? Impõe-se aqui uma distinção esclarecedora. Se a expressão significar ritmo orgânico ou existencial, a resposta será negativa. O mesmo se não dirá, contudo, se considerarmos a sua acção exterior.

De facto, a acção humana projecta-se do presente para o futuro; e origina, em maior ou menor grau, *tempos de espera* que são, por essência, desvalorizadores do presente em que ocorram; logo, a aceleração e multiplicação tecnológica das acções dos homens não aumentam o ritmo da sua vida, *mas podem enriquecê-la*, suprimindo, precisamente, esses desvaliosos tempos de espera.

E aqui se configura uma das mais delicadas tarefas da educação, na era tecnológica — libertar da sedução do tempo das máquinas, que é quantitativo, uniforme, exclusivamente ordenado à *produção*, e pode induzir a um activismo existencialmente empobrecedor.

Repetimos, para servir de conclusão final: na era tecnológica, a vida do homem não é acelerada, mas pode ser mais rica e perfeita se a cultura, e, em especial, a filosofia e a pedagogia, souberem responder às exigências dos novos tempos.

EDUARDO ABRANCHES DE SOVERAL