

Entre o Modelo de Activação Psicológica e a Escola Cultural

André Veríssimo*

Introdução – A responsabilidade quase trágica

Hans Jonas (1903-1993) tem vindo a ser comentado por alguns autores, entre os quais Alencastro (2009, p. 15) que comenta “a proposta de H. Jonas não trata da transformação do homem pela transformação das relações sociais, mas sim, da preservação da essência humana diante dos percalços desmedidos do seu próprio poder”.

Essa preocupação com a essência do ser humano é que levou Jonas a abrigar os fundamentos de sua ética numa instância ontológica. Quer dizer, levou a discussão para um nível mais geral, para uma instância não determinada pelas particularidades do ser. Nesse sentido, com outras palavras, Heidegger (2002, p. 30), numa das suas abordagens fenomenológicas que influenciou o gnosticismo de Hans Jonas (particularmente na obra *Der Begriff der Gnosis*), acrescenta que “A ameaça que pesa sobre o homem não vem, em primeiro lugar, das máquinas e equipamentos técnicos, cuja acção pode ser eventualmente mortífera. A ameaça propriamente dita, já atingiu a essência do homem”.

Alencastro (2009) finaliza dizendo que essa responsabilidade, a da preservação da vida, não é só reservada, mas é um imperativo que recai sobre os humanos exatamente pelo facto de que são os seres mais desenvolvidos da natureza, o que lhes confere especial responsabilidade.

Para ilustrar a sua obra, Hans Jonas (2006), busca no Coral de *Antígona*, de Sófocles (440 a. C.), uma ideia de como, já na Antiguidade, o tema da responsabilidade estava presente em grandes obras, como a de Sófocles, por exemplo, que dela fez uma obra de tragédia, sobre a qual, Rosenfield (2002) dizia ser, a tragédia que, provavelmente, mais chamou a atenção dos filósofos suscitando, desde o idealismo

* Investigador Auxiliar da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). Colaborador de Investigação na Faculdade de Direito da Universidade do Porto (FDUP). Membro do grupo de pesquisa luso-brasileiro do audio-visual (UEMG, Brasil). E, ainda, docente da Universidade Lusófona do Porto, da Escola Superior de Jornalismo do Porto (ESJ) e da Escola Superior de Saúde Jean Piaget. E-mail: amosheprera613@gmail.com

alemão (Fichte, Schelling e Hegel), inúmeros comentários e acirrados debates. Segue um célebre trecho da tragédia grega Coral da *Antígona* (1958), de Sófocles:

Numerosas são as maravilhas da natureza, mas de toda a maior é o homem! Singrando os mares espumosos, impelido pelos ventos do sul, ele avança e arrosta as vagas imensas que rugem ao redor! E a Gea, a suprema divindade, que a todas mais supera, na sua eternidade, ela corta com as suas charruas, que de ano em ano, vão e vêm, fertilizando o solo, graças a força das alimárias. Os bandos de pássaros ligeiros; as hordas de animais selvagens e peixes que habitam as águas do mar, a todos eles o homem engenhoso captura e prende nas malhas de suas redes. Com seu engenho ele amansa, igualmente, o animal agreste que corre livre pelos montes, bem como o dócil cavalo, em cuja nuca ele assentará o jugo, e o infatigável touro das montanhas. E a língua, e o pensamento alado, e os sentimentos de onde emergem as cidades, tudo isso ele ensinou a si mesmo! E também a abrigar-se das intempéries e dos rigores da natureza! Fecundo em recursos previne-se sempre contra os imprevistos. Só contra a morte ele é incompetente, embora já tenha sido capaz de descobrir remédio para muitas doenças, contra as quais nada se podia fazer outrora (SÓFOCLES apud JONAS, 1995, p. 25-26, tradução nossa).

Dotado de inteligência e de talentos extraordinários, ora caminha em direção ao bem ora ao mal... “Quando honra as leis da terra e a justiça divina ao qual jurou respeitar, ele pode alçar-se bem mais alto em sua cidade, mas excluído de sua cidade será ele, caso se deixe desencaminhar pelo mal” (JONAS, 1995, p. 26, tradução nossa).

O Coral mostra-nos uma representação antropocêntrica e utilitarista do mundo e de subjugação da natureza que remonta à Antiguidade, bem como à tradição judaico-cristã, como podemos identificar no Livro do Gênesis (2001) com a expressão: “Crescei e multiplicai-vos. Enchei a terra e sujeitai-a; dominai sobre os peixes do mar, sobre as aves do céu e sobre todos os animais que se arrastam sobre a terra” (Gn 1, 28), indicando o quão grande seria o poder do ser humano sobre a natureza e os seres vivos, o que nos remete ao tema da responsabilidade diante dessa grandeza. Sófocles mostra (1958) o quanto somos grandiosos e engenhosos a ponto de modificarmos o lugar onde vivemos, na intenção de buscar formas de melhorar a nossa vida e a vida de todos. Mas, também chama a atenção para o uso e o abuso que fazemos desse poder, que uma vez mal utilizado, pode nos levar à autodestruição.

Quando H. Jonas, nas entrelinhas da sua obra *O Princípio Responsabilidade* (1995), apresenta a ideia de que o ser humano assume a responsabilidade como seu *modus vivendi* ou não terá muitas hipóteses de sobrevivência no futuro, afirma que essa tarefa não pode ocorrer de forma individualista, idealizada e pontual. A atitude de cada pessoa, em relação ao ambiente e sua problemática até pode ser pontual, mas

precisa ter a clareza que, de uma ou de outra forma, isso atingirá o todo. A ética, neste caso, significa a ilimitada responsabilidade por tudo o que existe e vive. Comportamento ético é responsabilidade para com o mundo, num sentido agora mais amplo. No início do primeiro subtema “Homem e natureza” do livro *O Princípio Responsabilidade* (1995), H. Jonas afirma que a violação da natureza e a civilização humana caminham de mãos dadas. É preciso dizer que essa afirmação ainda remonta ao Coral de *Antígona* (SÓFOCLES, 1958), anteriormente citado. O que o autor quer dizer é que nós, humanos, não somos e nem devemos comportar-nos como estrangeiros nessa Terra (mundo, no sentido de planeta), no nosso próprio habitat, e sim como um ser que habita com os seus semelhantes, nessa comunidade de vidas. Essa visão identifica-se com autores ligados à Ecopedagogia como Gadotti (2008), por exemplo, quando fala que precisamos dessa Ecopedagogia e de uma eco-formação. Segundo ele, precisamos de uma *Pedagogia da Terra*, justamente porque sem essa pedagogia para a re-educação do homem/mulher, principalmente do homem ocidental, prisioneiro de uma cultura cristã predatória, não podemos mais falar da Terra como um lar.

Nação e Memória Colectiva

O respeito pela natureza é desde a origem um dos planos de atenção moral que Edgar Morin, Gianlucca Bochi e Mauro Ceruti (1991) virá a desenvolver dentro duma concepção dos princípios epistemológicos da complexidade. Longe da questão da autoridade supõe-se a responsabilidade de todos os indivíduos da *polis* para intervir na educação social, no debate e no esclarecimento dos fins da atividade educativa ou política. Vários acontecimentos na história recente anunciam uma mudança de época:

Os acontecimentos de 1989 incitam a abandonar um modo de pensamento a respeito da história que dominou a civilização ocidental durante séculos. Estamos a afastar-nos da ideia de que podemos controlar a história. O destino de tantos aprendizes de feiticeiro do nosso século (técnicos e políticos) dissipou esta convicção. Mas não devemos tender para a convicção, simétrica e oposta, de que a história é incontrolável, de que a história é demasiado complexa para deixar um lugar ao indivíduo e que por conseguinte o indivíduo tem de se contentar em viver renunciando ao sentido da história. Devemos, isso sim, descobrir a ideia de uma ecologia da história, na qual o indivíduo se aproxima da história, nela encontra a cada instante algo de imprevisto e aprende que, se não pode ser a causa ou o artífice deste imprevisto, pode no entanto ser seu co-autor e intérprete” (MORIN; BOCHI; CERUTI, 1991, p. 138).

O fim de grandes projetos que fazem da educação uma tarefa ciclópica. Da política e da moral. Que são mesmo fenômenos transdisciplinares.

As inovações tecnológicas (parabólicas e satélites, televisão digital, televisão a cabo, televisão satélite) implementaram a vocação transnacional da televisão e da comunicação mediada por computador favorecendo a circulação sem fronteiras de produtos, mas também de formatos, personagens, temas, e capital, etc, segundo um modelo que parece configurar-se cada vez menos como uma normalização da sociedade, e sempre mais como uma galáxia-cataláxia compósita na qual, frente a produtos e formatos extremamente estandardizados, se vão afirmando níveis diversificados de identidade: subnacionais, nacionais, transnacionais (como sucede nos esforços de construção de uma cultura europeia), internacionais.

Um dos modos de enfrentar a questão da identidade nacional na era da globalização é colocar implicitamente à luz dois aspectos imprescindíveis a qualquer discurso que queira, hoje, tratar do significado da nação. O primeiro é relativo à dimensão simbólica da ideia de nação, entendida menos como território, mais como repertório de recursos identitários. Sobre o papel de construto cultural e simbólico que a ideia de nação representa temos autores que convergem sobre a arbitrariedade de sua génese, a exemplo de a nação como invenção histórica arbitrária de Gellner (1983); como invenção da tradição de Hobsbawm (1983); como comunidade imaginada de Anderson (1991).

Em oposição à *memória hábito*, Bergson (1999) concebeu a noção de *memória lembrança*, ou *memória verdadeira*, que atribui à memória humana a capacidade de suplantar as determinações do hábito constituindo-se como um fator de consciência e liberdade do sujeito face ao meio e à cultura envolventes. A este conceito estariam associadas as características temporais *simultaneidade*, *unidade* e *continuidade* exercitadas acerca, e a partir, da realidade tangível e opostas às da *memória hábito*.

Nessa perspectiva, a filosofia bergsoniana associará os pares de oposição, derivados do par *matéria* e *espírito-memória*, aos seguintes pares de oposição: *abstracção-manipulação técnica* x *duração-consciência*, *memória hábito* x *memória lembrança*, *ciência* x *filosofia*, *acção* x *conhecimento*, *inteligência* x *intuição*, *adaptação* x *experimentação*, *selecção* x *atenção*, além dos pares: *unidade* x *separação*, *continuidade* x *fragmentação*, *linearidade* x *simultaneidade*.

Em resumo, o pensamento de Bergson (1999), não abre mão de um raciocínio que recusa tomar da realidade apenas a sua materialidade objectivável, mas plural e complexa como as nações que subjazem à nação. Ao contrário, pleiteia a contínua

participação da consciência e do espírito que criam essa mesma “materialidade”. Esta pluralidade faz a complexidade. Esta é a base da identidade.

Relativamente à nossa identidade colectiva diz Manuel Villaverde Cabral que

quando a identidade nacional não é activada do exterior e o sentimento de pertença é referido à experiência quotidiana das pessoas, o que vem ao de cima é uma clivagem [...] segundo a qual a identidade nacional é um atributo das elites – entre múltiplos localismos e a identificação espontânea com a Nação (2003, p. 526-527).

O pensamento que este autor desenvolve para a compreensão das identidades nacionais é simultaneamente muito esclarecedor da nossa relação com a Europa:

[...] mais relevante do que todas estas manifestações da identidade nacional, é o facto de o sentimento nacional ter sido objecto, desde o último quartel do século XIX (...), de activação política recorrente, seja pela oligarquia dominante contra alegados perigos externos ou, simplesmente, como factor de mobilização nacional perante desafios como, por exemplo, aquele a que Portugal vem respondendo perante a integração europeia; [...] (CABRAL, 2003 apud SILVEIRINHA, 2005, p. 494).

A busca da justiça

Se existir algum objecto filosófico que não é outra coisa que um sistema racional de conhecimento baseado em conceitos então deverá existir para esta filosofia um sistema puro racional de conceitos, independentemente de qualquer condição ou intuição, noutras palavras, uma *metafísica*.

Quando ouvimos falar de metafísica em que é que pensamos? Em temas práticos? Que temas? Aqueles que Peter Singer (1998), por exemplo, revela¹.

Geralmente, relevamos a concepção metacientífica do conhecimento. Mas os acontecimentos, causas e acções, pensamentos e desejos e decisões e argumentos do dia-a-dia estão num *mar de metafísica* embora não o pensemos. Podíamos assim interrogar-nos se requerem-se elementos metafísicos para cada acção prática ou

¹ Para uma melhor compreensão das concepções filosóficas de Peter Singer sobre temas controversos da contemporaneidade — tais como aborto, discriminação racial, sexual e social, deficiência física, eutanásia, meio ambiente, combate à pobreza etc. —, sugere-se a leitura de *Ética Prática* (1998), particularmente o capítulo oito intitulado “Ricos e pobres”. Nele, dando sequência à formulação da sua teoria sobre a ética ou sobre a acção moral, ele aborda os princípios e argumentos filosóficos que deveriam ser adoptados como estratégias de combate à pobreza absoluta e à fome.

doutrina de deveres ou *ética*, mas também para apresentarmos tais elementos numa ordem de forma sistemática e não como uma agregação de doutrinas separadas o que lhe dá uma forma fragmentária. Como refere a jurisprudência (KANT, 1909; RAWLS, 1986; HABERMAS, 1998) pelo menos desde Kant ninguém questiona esta exigência pelo que concerne unicamente ao objecto formal na vontade electiva que teria que se reduzir somente às relações exteriores de acordo com as leis da vontade, sem olhar a qualquer fim que é a *matéria* dessa vontade. Aqui, portanto, a *deontologia* é uma mera doutrina científica.

Se não fizermos um uso racional do princípio finalístico das nossas acções, com a adjunção necessária do conhecimento, com os objectivos parciais de cada acção e da natureza consequente da acção sistemática enquanto actividade do pensar amputamos o essencial da ética e, v. g., da justiça social.

No entanto, as acções daquilo que é nosso e do que é do *outro* nem sempre são confináveis aos princípios finalísticos porque podem não ter um fim, mas apenas uma finalidade. Por isso este domínio deve ser determinado com rigor na balança da justiça, pelo princípio da equidade da acção e da mesma acção, o que requer algo na acção humana como a proporcionalidade matemática, a não ser no caso do mero dever moral. Para este caso a questão não é somente o que é o dever de fazer, mas o ponto-chave é o princípio interno do querer ou da vontade nomeadamente aquele de que a consciência do dever seja também o da origem da acção, de forma a que possamos considerar que um homem sábio é o que junta ou une o conhecimento deste princípio de sabedoria com a acção prática, especialmente aquela que recolhemos em Kant e depois em Rawls que visa a formulação de uma teoria que procura fornecer uma sistemática análise alternativa da justiça, contrapondo-se às teorias utilitaristas dominantes e que se configure, desta forma, como uma base moral mais apropriada para uma determinada sociedade democrática.

Portanto, tendo como objecto de investigação de matérias como a questão da justiça social, autores como John Rawls (1993) procuram basear sua teoria intuitiva da justiça no princípio da equidade, ou seja, no pressuposto de que todas as pessoas (dadas as suas características naturais de seres humanos) possuem os mesmos direitos fundamentais. Ora nós sabemos que não é empiricamente assim; sendo assim, de acordo com a concepção formulada por John Rawls (1993), a justiça social é a forma como são atribuídos os direitos e deveres fundamentais, bem como são distribuídas as oportunidades económicas e as condições sociais entre os diferentes seres humanos e os diversos grupos de uma determinada sociedade. Assim, na teoria contratualista de justiça social formulada por John Rawls (1993), os princípios que orientam a atribuição

de direitos e deveres básicos e a divisão dos benefícios da vida em sociedade são estabelecidos ou escolhidos em conjunto, por acto colectivo, pelos sujeitos que compõem uma dada sociedade. John Rawls (1993) releva que, numa posição inicial ou de partida (ou *posição original*), todos os sujeitos estão em situação semelhante e ninguém está em posição de designar princípios que beneficiem a sua situação particular.

Portanto os princípios da justiça social são o resultado de um acordo ou negociação equitativa. Dentro deste conceito de justiça como equidade, que princípios de justiça seriam os escolhidos na posição original? Para o autor os sujeitos colocados na posição original – que constitui o *status quo* inicial adequado, em que os acordos alcançados são equitativos – escolheriam dois princípios bem diferentes, a saber: o primeiro exige a igualdade na atribuição dos direitos e deveres básicos, enquanto o segundo afirma que as desigualdades económicas e sociais, como as que ocorrem na redistribuição da riqueza e poder, são justas apenas se resultarem em vantagens compensadoras para todos e, em particular para os mais desfavorecidos membros da nossa sociedade. (RAWLS, 1993).

Modelo de activação psicológica

A confiança nas intenções e na capacidade de execução dos Governos passa pela segurança e pela estabilidade política. Nas sociedades à beira da catástrofe sempre surgem atropelos e sobreposição de forças centrífugas às regras do jogo ditadas pelo poder constituído e legitimado.

A revolução de actos reais, deve sempre corresponder às revoluções linguísticas, pela apresentação indubitável de actos demonstrativos que comecem pela não abdicação dos poderes constituídos e legitimados face às pressões e chantagens. O sentido da autolibertação que compromete o imaginário social implica consciência e acção, análise de problemas e opções estratégicas. Daí que a importância da educação seja difícil de relevar, como veremos adiante com Vygotsky. Uma acção que não ultrapasse a formação de consciência pode ser manipulada por forças exteriores que o sujeito pode por certo ignorar. Ainda e sempre a questão da inteligência. A capacidade de examinar coisas na realidade concreta e individual. O não abandono às palavras mágicas da política enquanto ideologia social e *ideatum* que exerce hegemonia sobre uma época. Como confirma António Sérgio (1946, p. 32)

[...] para os críticos de 1870, todos os defeitos da nossa Grei estribavam em erros de natureza política dos velhos tempos tradicionais (Absolutismo,

Jesuítas Santo Ofício e coisas assim); para os da moda dos nossos dias procedem todos de formas recentes, das ideias novas do liberalismo, da queda enfim dos usos velhos: e logo conclamam unissonamente o remédio geral do estilo de hoje: o “regresso à tradição”.

Ainda no âmbito da importância da educação, e segundo Bruner (1960), o aluno transforma a informação que recebe de acordo com os três níveis de representação. Estes níveis sucedem-se de acordo com as oportunidades do ambiente e o grau de maturação. Deste modo, devemos fazer com que o ensino seja adequado às capacidades reais do aluno. O ensino mais adequado é aquele “que pressupõe, da parte do professor uma capacidade de lançar perguntas que despertem a curiosidade, mantenham o interesse, provoquem e desenvolvam o pensamento” (TAVARES; ALARCÃO, 1992, p. 103).

Podemos observar como Bruner (1960), na sua teoria de aprendizagem nos sugere algumas implicações pedagógicas:

a) Defende todo um dinamismo que só é possível a partir da criatividade do professor, como é óbvio, mesmo quando se trata de repetir os mesmos conceitos a fim de seguir os princípios enunciados.

b) Referindo-se aos programas, propõe que a mesma matéria seja ensinada em níveis diferentes, progressivamente mais complexos, considerando sempre o desenvolvimento dos alunos. Esta ideia assenta no facto de atribuir à aprendizagem um cariz indutivo.

c) Sugere como método de aprendizagem a descoberta pessoal, facilitada pelo professor através de perguntas orientadoras. Ao nível da estruturação de conhecimentos, Bruner defende que o ensino deve estabelecer as vias que permitam uma adequação entre os conteúdos a saber e as capacidades de aquisição dos sujeitos em situação de aprendizagem. Uma das inovações mais importantes de Bruner neste domínio é a noção de “currículo em espiral”. Com determinado aluno, sempre que se inicia uma nova aprendizagem, deve apelar-se para conhecimentos básicos anteriormente adquiridos, elaborando-os até que o aluno seja capaz de captar novas noções.

d) Preconiza que num currículo seja considerada a estrutura da matéria e a sua sequência. Que se atenda à possibilidade duma organização dessa matéria de forma proporcional aos níveis pré-escolar e escolar, permitindo assim que o conhecimento seja adequado à sucessão dos estádios. Por exemplo,

[...] coincidindo o estágio icónico com o período da pré-escolaridade e da escolaridade da 1ª fase do 1º Ciclo do Ensino Básico, um currículo adequado deverá conter, para além de actividades de manipulação de objectos e materiais, a inclusão de gravuras, filmes e outros meios de representação icónica. [...] O Plano de Estudos do Ensino Básico (1 Ciclo) deverá permitir aos alunos o contacto com o modo de representação icónica, sem que tal estratégia impeça, na fase terminal desse nível de escolaridade, o progressivo recurso ao modo de representação simbólico" (SOUSA, 1993, p. 119).

e) Bruner insiste, para que se verifique uma optimização das sequências de aprendizagem, que o professor parte do mais simples para o mais complexo, do concreto para o abstracto do específico para o geral, dos factos para os conceitos.

Finalmente, e em jeito de síntese, o projecto educacional defendido por Bruner baseia-se numa proposta de autonomia e intervenção efectiva do sujeito que aprende no processo de ensino/aprendizagem.

Ao nível da educação, e no que respeita a este mesmo processo de ensino/aprendizagem, outro autor surge como defensor desta autonomia por parte da criança em benefício do seu desenvolvimento cognitivo.

Autor incluído no contexto das teorias do modelo de activação psicológica, Lev Vygotsky (1939), também nos apresenta uma teoria de desenvolvimento cognitivo com uma perspectiva estruturalista, complementar da perspectiva piagetiana. Segundo Sousa (1993), foi um dos primeiros defensores da importância fundamental da linguagem na constituição dos processos cognitivos para que se adquira um sistema linguístico, é necessário que se reorganizem esses mesmos processos cognitivos da criança.

Para Vygotsky (1939), o sentido fundamental do desenvolvimento relaciona-se com o modo como o sujeito interioriza instrumentos e sinais, convertendo estes mesmos dados em meios de regulação interna. E através deste processo progressivo de interiorização convertendo-se em sistemas de externa e interna, isto é, em auto-regulação, que Vygotsky perspectiva o desenvolvimento cognitivo.

O processo de desenvolvimento, assim concebido, depende do sujeito e do meio em que se situa. Os outros têm um papel activo junto da criança "facilitando" o seu desenvolvimento que, para Vygotsky, tem origem social, envolvendo, portanto, uma interacção e uma mediação qualificada entre os elementos da sociedade que mais rodeiam o educando: pais, professores, etc.

A pluridimensionalidade pedagógica

Uma cultura é a base das relações que se estabelecem, sendo, simultaneamente, um modo de vida, uma escala de valores, um conjunto de relações e de interacções. Assim cada escola cria a sua própria cultura e só essa cultura própria poderá conduzi-la no sentido de inovação. É isto que nos propõe Patrício (1993) com o seu modelo de Escola Cultural, que exige um paradigma mutacional. Enquanto as mudanças parcelares são introduzíveis, quer por uma lógica mutacional descendente, quer por uma lógica mutacional ascendente, uma mudança global da Escola só será produzível num esquema de lógica mutacional dialéctica, simultaneamente descendente e ascendente, mas inequivocamente centrada no trabalho educativo concreto, ou seja, no trabalho educativo que se realiza na Escola. A análise aprofundada da problemática da inovação conduz a ver uma relação de intimidade entre a inovação e a evolução. O movimento evolutivo tem uma legalidade governadora, uma finalidade interna, realiza historicamente uma forma: forma mais perfeita que a forma inicial e que as formas intermédias, de transição. Assim,

[...] a pedra de toque da proposta da Escola Cultural era a pluridimensionalidade pedagógica [...] Esta proposta recusa expressamente toda a modalidade de redução da pessoa a qualquer vago sujeito colectivo; vê-se que se pensa no aluno como uma pessoa, que é preciso respeitar na sua dupla dimensão individual e social, na sua liberdade, no seu poder criador, na inteireza do seu ser [...] Vê-se que se recusa o aluno-massa, o anónimo na imensa e indiferenciada escola-fábrica, o robot humano de uma futura mão-de-obra desumanizada. (PATRÍCIO, 1987, p. 60).

Resta saber até que ponto este projecto se "impõe" pela força do seu ideal ou se se trata meramente de um sonho que, como muitos outros, acabam por ser desfeitos, porque não "cabem" dentro das possibilidades reais de serem concretizados.

A concretização de um projecto assenta, antes de mais numa escolha feita entre várias hipóteses possíveis. Estas hipóteses, para estarem correctamente formuladas, terão de se fundamentar, cada uma delas, no esclarecimento da distância que consideram existir entre o ser e o dever-ser, ou, se se quiser, entre a situação vivida (apreendida nas suas várias componentes) e a situação que se idealizou como sendo a desejável. Possibilita-se assim que a decisão seja esclarecida.

Recorde-se que, para o lançamento de um projecto, é fulcral que todos estejam bem integrados nele. Para que isso seja um facto, a decisão, enquanto cúpula do processo anterior e interface relativamente ao estágio que agora se inicia, será

participada o mais possível e, dentro das diferentes vias que a ela podem conduzir, entendida como um momento de partilha autêntica do poder.

Não se pode pensar em (in)sucesso escolar/social sem pensar em aprendizagem. Por aprendizagem entendemos a "capacidade que pomos em acção quotidianamente para dar respostas às solicitações e desafios que se nos colocam devido às nossas interacções com o meio" (PINTO, 2003, p. 17). E a acção envolvente pressupõe uma ética do agir condicionado a valores. Actualmente, a palavra usa-se fundamentalmente em três sentidos: a) no sentido de ordem moral ou ordem ética, entendida como a totalidade do dever moral; b) no sentido de estrutura fundamental de ideias morais ou ideias éticas, reconhecidas por um indivíduo ou por um grupo; c) no sentido de conduta moral efectiva de um indivíduo ou de um grupo, ou seja, como moral efectiva.

A relação fundamental do homem – fundamental, porque é ela que funda qualquer outra – é a relação ética, que é a relação com o Bem. A ordem por que estes mandamentos são apresentados não deixa dúvidas sobre a qual pertence o primado. Já se pode perguntar se a experiência ética da pessoa humana começa pelo primeiro ou pelo segundo. Diremos – e julgamos dizê-lo, em consonância com o personalismo ético de Emmanuel Levinas (1961; 1976) – que começa pelo segundo. A doutrina axiológica de Nicolai Hartmann (1962) sustenta a independência dos valores estéticos face aos lógicos e aos éticos. O mundo dos valores é uno e coerente. Assim, todos os valores convergem para o núcleo axiológico central. Esse núcleo é o Bem.

E é esta a tese fundamental de Emmanuel Levinas (1961; 1976), o cerne do seu *cogito ético*: sou responsável pelo outro, pelo próximo, sou responsável pelo seu bem. O egoísmo é, deste modo, recusado e superado. A relação ética é, na sua essência, uma relação altruísta. A projecção desta posição na relação pedagógica transforma o educando no objecto e centro dos cuidados éticos e pedagógicos do educador. O educando é, no fim de contas, o próximo.

Enquanto intervenção intencional no devir antropológico, a educação perderia sentido sem a crença na possibilidade de aperfeiçoamento humano. Uma possibilidade que pode sempre ser posta em causa pelos limites que são inerentes à vontade humana. A ideia de limite, a ameaça do nada, é uma constante na vida do homem, marcando profundamente o seu caminhar no mundo. Mas acontece que se a ideia de excepionalidade do ser humano não anula a da sua perenidade, o inverso é também verdadeiro. A vida humana é marcada pela finitude, mas também pela infinitude.

É a crença na possibilidade de evolução do homem que dá sentido ao projecto educativo, e é a responsabilidade de caminhar nesse sentido, superando toda a insegurança, que justifica o seu estatuto ético.

A Arte da Sedução

A obra de referência sobre a perspectiva, *A Comunicação Estratégica* (2002), doravante CE, é a de Esteves Rei (ER), Professor Catedrático da UTAD, na área da Didáctica do Português, Estilística e Retórica, e docente de Pós-graduação em Ciências da Comunicação da UFP.

Começamos por nos aperceber de que a legitimação social deve acompanhar todo o oficiante da palavra no acto de fala, tanto nos ritos como no discurso judicial do juiz. Em seguida, enuncia-se a observação do funcionamento da língua, nomeadamente ao conjunto de actos de fala. Desde logo o autor (2002) nos refere que interessa desde já referenciar *A Arte da Guerra de Sun Tzu*, datada do século VI a. C., e conhecida na Europa apenas em 1772, em pleno Século das Luzes, publicada em Paris e traduzida pelo Padre Amiot, missionário jesuíta em Pequim. Na verdade, porque tal como nos modelos de organização marcial que compõe: a manobra e a astúcia; a heterodoxia e a surpresa; o princípio estratégico supremo é vencer e subjugar o inimigo sem combate; a guerra não é entre exércitos, mas entre estratégias; foi deduzido que o Racionalismo e a linguagem formam um par.

Não existe uso da linguagem que não seja baseado no esforço de convencer a pessoa a quem nos propomos persuadir. O *racional* e o *razoável* constituem o domínio da razão da maneira como se deseja conceber actualmente. Porquê fazer referência ao razoável quando se trata de Racionalismo argumentativo não-demonstrativo? Pura e simplesmente porque a conclusão, nada tendo de constringente ou de necessário na lógica argumentativa, só se impõe como tal diante de valores, de lugares comuns para os protagonistas, os quais são levados a adoptá-la com base nestes pressupostos. A conclusão de uma argumentação não-formal resulta de uma escolha que sempre pode ser discutida e contestada, que pode impor-se definitivamente porque, no âmbito da sociedade e dada a herança compartilhada entre o enunciador e o auditório, é razoável uma conclusão em vez de outra. Seria racional se pudéssemos concluir “somente” isto em vez de aquilo. Mas todos sabemos, pelas discussões às quais nos entregamos todos os dias no nosso trabalho ou no nosso viver comum, que as conclusões que queremos ver adoptadas nada têm de inevitável, e que elas podem gerar convicções baseando-se, unicamente, no seu carácter de razoabilidade. É claro que um tal carácter defende certos valores no tempo, mas quem poderia ainda

pretender que a razão, através de todos os seus usos, seja imutável e abstracta, e que a História ou a sociedade não existem e não implicam um domínio de generatividade mental imprescindível ao crescimento do conhecimento científico?

Uma lógica de argumentação é decididamente uma lógica dos valores, uma lógica do *razoável*, do preferível, do estratégico, da sedução, do opinável e no limite da convicção dos auditórios e não uma lógica do tipo matemático ou, como é dito geralmente, da necessidade constringente, ou à maneira husserliana, apodíctica e apofântica.

Um livro luminoso porque mais que uma exegese prática dos conhecimentos da dinâmica de persuasão reitera os argumentos seculares de regras e princípios que estruturam a distância e a proximidade – dito de outro modo: a estratégia e a tática.

O próprio conceito de estratégia é complexo: estruturado o livro em três grupos termos e definições, a comunicação estratégica e a estratégia de comunicação engloba no segundo deles: traços, o poder, funções e modalidades e no terceiro a definição, compreensão, funções, documentos e hierarquia funcional. Com uma conclusão refundadora das linhas edificantes dos vínculos capitulares e dos elementos fundadores dos campos de intervenção abordados.

Esteves Rei (2002) elege alguns autores como Alberto Pena e H. Mintzberg, para estruturar em 5 ou 8 operadores os conceitos básicos de estratégia.

Um texto que suspende o tempo e liberta sincronicamente a forma de comunicação: *Antecipação*, o homem elege, de entre os futuros possíveis, aquele que mais lhe convém, e organiza, estrategicamente, a sua conduta para o alcançar. Por outro lado, como observa Theodore Levit, já em 1958 (PÉREZ, 2001, p. 140 apud REI 2002, p. 20), “deveríamos estar todos interessados no futuro porque é nele que passamos o resto das nossas vidas”, podendo tal futuro, de uma forma ou de outra, depender do alvo mirado pela estratégia.

A *decisão* – a estratégia seja mais do que uma mera especulação, mesmo se há decisões que nunca chegam a concretizar-se.

O *método* – *caminho* e, assim, esta dimensão tem a ver com o como resolver um problema, equivalendo esta decisão à escolha de métodos alternativos ou formas de fazer diferentes.

A *posição* ou *vantagem* – O caminho ou método levam-nos a tomar uma dada posição, que, naturalmente, foi alvejada por nós como lugar onde as nossas forças se encontram em estado de superioridade. Todavia, como adverte Michael Porter, “os

posicionamentos estratégicos não costumam saltar à vista e para os identificar são necessárias intuição e criatividade” (PENA, 2001 p. 147 apud REI, 2002, p. 20-21).

O *marco de referência*; A *perspectiva e a visão* – A força suficiente para arrastar e conformar condutas. Essa ideia é vulgarmente descrita como representação ou a visão de uma pessoa, organização, projecto ou negócio, num dado momento futuro se se adoptarem certas medidas. O *discurso e a lógica da acção*. Na expressão de Paul Ricoeur: “Este dizer do fazer pode aprender-se em vários níveis: nível dos conceitos, postos em jogo na descrição da acção; nível dos propósitos dos quais a própria acção é anunciada; e o nível dos argumentos, nos quais se articula uma estratégia da acção.” (PENA, 2001, p. 151 apud REI, 2002, p. 21).

A *qualidade* de uma estratégia depende da optimização dos recursos, por natureza escassos, ou seja, há que ser-se selectivo: é indispensável, em primeiro lugar, fazer as opções estratégicas e, de seguida, fazê-las correctamente. “A melhor”, diz Esteves Rei (2002, p. 22), citando Clausewitz (1989) “há-de ser sempre *muito forte*: muito forte em geral e muito forte no ponto decisivo. É que a primeira lei da estratégia e a mais simples é esta: *concentrar as suas forças*”.

Define-se a comunicação estratégica é, pois, uma forma de actuação em que deve participar toda a pessoa que aceita entrar em relação com os outros. A acção de persuadir e de influenciar os outros é necessária pelo facto de que todos tendemos a discordar ou concordar com os outros nos nossos objectivos e nos meios com que os alcançamos. A comunicação estratégica e a sua eficácia têm de ser heurísticas e criativas, de outro modo, seríamos facilmente predizíveis/previsíveis para os nossos opositores (MAKOVKY; PÉREZ, 2001, p. 459 apud REI, 2002, p. 29).

A *comunicação estratégica* compreende os três ingredientes decorrentes de uma *redefinição de liderança*: do militar que dá ordens, o líder passou a ser visto como o directivo que “comunica, persuade e motiva” (REI, 2002, p. 30). Desenvolvida em operadores semânticos como a) marcar o rumo, b) alinhar as pessoas nessa direcção e, c) motivar e inspirar.

Modalidades ou tipos de comunicação estratégica – seu tempo e espaço institucional: “A modalidade simbólica” (REI, 2002, p. 35); “A modalidade imaginária” (REI, 2002, p. 38).

Táticas: a *modalidade imaginária*, encontramos-nos perante uma comunicação cuja estratégia linguística é custosa, na expressão de Roland Barthes (apud REI, 2002, p. 40) “retórico é o que faz de uma mensagem verbal uma obra de arte”, isto é, a literatura ou “*sistema de informação custoso*”.

Disposição da Estratégia de comunicação (REI, 2002, p. 49-50): a) *Conjunto de tácticas de comunicação*; b) *Visão antecipativa*; c) *Adopção de uma metodologia para a resolução de um problema*; d) *Relação simbólica com o meio*; e) *Perspectiva e visão de futuro*.

Em breve: um texto seguro, imenso e com uma consumada força de cultura e apreensão de síntese inovadora, do melhor que se faz neste campo e que reparte pela singularidade no contingente editorial português aos estudos de 1999, do mesmo autor, representados na 6ª e 7ª entradas da Bibliografia sumária deste autor indicada na Bibliografia Geral. De interesse absoluto.

Conclusão: A busca sem fim

Poderemos perguntar-nos porque é que manteremos ou não o sentido de felicidade depois de obtidos os objectivos materiais.

O Rav Kalman Packouz (s/d: 334 e ss) elucida-nos deste sentido de múltipla busca sempre sem fim de um caçador de tesouros da Florida depois de andar 14 anos à procura de riquezas, no fundo do mar, no navio *Atocha*. Finalmente teve aquilo que tão preciosamente procurava. Isso bastou? Nunca basta. Depois duma longa procura imediatamente partira para outra busca. Porque razão nós nos excitamos para buscar cada vez mais coisas e depois não achamos essa obtenção satisfatória?

No documento sobre o Rabbi Abraham J. Twerski, M.D. (1997), e seu livro intitulado *Dearer Than Life – Making Your Life More Meaningful*, o Rav Kalman Packouz diz que

muita da cultura Ocidental parece considerar a felicidade como um objectivo final da nossa vida, e define o ideal de felicidade como libertação de toda a depressão e gozo ou usufruto de todos os prazeres. Este não é certamente o conceito da Torah, que considera a vida humana como estando orientado para uma missão na vida, com cada pessoa tendo uma razão na sua existência e um desígnio específico a completar na terra. Se estar contente for o procurar tudo o que há na vida, então a recompensa do homem com a capacidade de inteligência seria contraprodutiva. As vacas no pasto são indubitavelmente muito mais felizes que homens sofisticados. Buscar a significância no mero aprazimento, dificilmente se apropria a uma pessoa inteligente. Em ordem a uma pessoa ter auto-estima e noção do valor, a vida deve ter significado. De facto, significado e valor são inseparáveis. Estima deriva do termo latino que significa valorizar ou julgar. Olhemos para o que constitui a base da auto-estima e como nós atribuímos valor a algo. Olhemos em torno dos objectos nas nossas casas, e verificamos que com excepção de coisas que têm valor sentimental valorizamos as coisas por uma

ou duas razões: estática ou funcional. Assim guardamos um belo relógio dum ancestral que não funciona porque tem o mecanismo insalvável. Não guardamos o relógio porque seja uma peça atractiva de mobiliário ou embeleze a nossa casa. Ou, doutra forma, se o congelador avariar, e ele não mais tiver conserto, e porque não tem valor estético, e desde que não satisfaça a função, o objectivo, não tem qualquer tipo de valor (PACKOUZ, 2017, p. 1-2, tradução nossa).

Quem poderá considerar-se a si mesmo como meramente ornamental? E poderemos pensar que grande parte dos indivíduos não se consideram a si mesmos como tendo um grande valor estético. Isto leva-nos a considerar a função como base do valor, e levanta-se a questão: Qual é mesmo a nossa função? Que intenção nós servimos?

O temporário? O valor interno da consciência? O pensar nas questões existenciais primeiras e últimas? O sentimento de angústia? O anestesiamiento da mente com o uso de substâncias? O que vale morrer por um ideal e viver por um valor?

Referências

ALENCASTRO, Mario Sergio. Hans Jonas e a proposta de uma ética para a civilização tecnológica. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 19, p. 13-27, jan./jun., 2009.

ANDERSON, Benedict R. **Imagined communities**: reflections on the origin and spread of nationalism. 2. ed. [S.l.], Verso: 1991.

BERGSON, Henry. **Matéria e memória**. São Paulo, Martins Fontes: 1999.

BRUNER, Jerome. **The Process of Education**. Cambridge: Harvard University Press, 1960.

CABRAL, Manuel Villaverde. Conteúdo e relevância da identidade nacional portuguesa. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 3, p. 526-527. 2003.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo, Petrópolis: CLACSO, 2008.

GELLNER, Ernest. **Nations and nationalism**. Oxford, Blackwell: 1983.

HABERMAS, Jürgen. “**Reconciliación Mediante el Uso Público de la Razón**” em Jürgen Habermas/John Rawls: Debate sobre el Liberalismo Político, Madrid, Paidós I.C.E./U.A.B.: 1998.

HARTMANN, Nicolai. **Ethik**. 4. Aufl., Berlin, de Gruyter: 1962.

HEIDEGGER, Martin. A questão da técnica. In: **Ensaio e conferências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

HOBBSAWM, Eric. **The Invention of Tradition**. Cambridge: Cambridge University, 1983.

Experiências de Vanguarda no ensino nos países Lusófonos

Entre o Modelo de Activação Psicológica e a Escola Cultural

DOI: 10.23899/9786589284093.25

JONAS, Hans. **El Principio Responsabilidad** – Ensayo de una ética para la civilización tecnológica. Barcelona: Editorial Herder, 1995.

KANT, Immanuel. Metaphysical Elements of Moral. Introduction. In: KANT, I. **Critical of Practical reason and Other Works on the Theory of Ethics**. Tradução Thomas Kingsmill Abbott. 6. ed., 1909.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalité et Infini**, Essai sur l'Extériorité. 8, Col. Phaenomenologica: Nijhoff, 1961.

LEVINAS, Emmanuel. **Difficile Liberté**. Paris: Albin Michel, 1976.

MORIN, Edgar; BOCHI, Gianluca; CERUTI, Mauro. **Os Problemas de fim de Século**. Lisboa: Ed. Notícias, 1991.

PACKOUZ, Rav Kalman. Footnotes for Life. In: CANFIELD, J. et al. **Chicken Soup for the Recovering Soul, Daily Inspirations**. Soul Publishing, S/D.

PACKOUZ, Rav Kalman. Shabbat Shekalim P. Mishpatim. In: **Ohel David Eastern Synagogue**. n. 782, sat. 24-25. feb. 2017.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira. A Escola Cultural: sua natureza, fins, meios e organização geral. In: C. d. Educativo. **Documentos preparatórios** – I. p. 55-74. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação e da Cultura, 1987.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira. **Anotações didácticas sobre a Educação Nova**. Évora: Universidade de Évora, 1993.

PINTO, J. **Psicologia da aprendizagem**. Concepções. Teorias e processos. Col. Aprender, 4. ed. [S.l.]: Estória Editores, 2003.

RAWLS, John. El sentido de la Justicia. In: **Justicia Como Equidad**. Madrid: Editorial Tecnos, 1986.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Lisboa: Editorial Presença, 1993.

REI, J. Esteves. Da comunicação interna em Portugal – achegas para o estabelecimento das suas origens. **Revista da UFP**, Porto, n. 01, p. 99-113, jun. 1997.

REI, J. Esteves. A comunicação organizacional e a retórica. **Revista da UFP**, Porto, v. 01, p. 87-97, maio. 1998a.

REI, J. Esteves. **Retórica e Sociedade**. Lisboa: IIE, 1998b.

REI, J. Esteves. Vestígios da retórica clássica na comunicação social. In: Congresso: A Retórica Greco-Latina e a sua Perenidade, 2, Porto. **Anais...** Porto, 1998c. p. 879-893.

REI, J. Esteves. A Comunicação Empresarial nas 500 maiores empresas no Norte de Portugal e da Galiza. **Revista da APCE**, n. 11, p. 30-33, jan./abr. 1999a.

REI, J. Esteves. As Cartas do P. António Vieira e a retórica comunicativo-funcional, Terceiro Centenário da Morte do Padre António Vieira. In: Congresso Internacional, 3, Braga. **Anais...** Braga: UCP, 1999b. p. 1636-1646.

REI, J. Esteves, et al. **Dicionário das Ciências da Comunicação**. Porto: Porto Editora, 2000.

Experiências de Vanguarda no ensino nos países Lusófonos

Entre o Modelo de Activação Psicológica e a Escola Cultural

DOI: 10.23899/9786589284093.25

REI, J. Esteves. **Estudos de Comunicação: o Texto**. Porto: Edições da Universidade Fernando Pessoa, 2001.

REI, Esteves. **Comunicação Estratégica**. Porto: Editora Estratégias Criativas, 2002.

SÉRGIO, António. **Ensaaios**. Lisboa: Editorial Inquérito, 1946.

SILVEIRINHA, M. J. **Moeda e Construção Europeia: Uma abordagem identitária**. 4. ed. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2005.

SINGER, Peter. **Ética Prática**. Tradução Jefferson Luis Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOUSA, C. M. S. F. **Activação do desenvolvimento cognitivo e facilitação da aprendizagem**. Ensino das Ciências no 1º ciclo do Ensino Básico. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho, 1993.

TAVARES, J.; ALARCÃO, I. **Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem**. 4. ed. Coimbra: Livraria Almedina, 1992.

TORÁ – A Lei de Moisés. Jerusalem: Templo Isreelita Brasileiro Ohel Yaacov, Centro educativo Sefaradi e Editora e Livraria Séfer Ltda, 2001.

TWERSKI, Abraham J. **Dearer Than Life** – Making Your Life More Meaningful. Shaar Press, 1997.

VYGOTSKY, Lev. **Thought and Speech**. Psychiatry II. [S.l.], 1939.