

## APROXIMAÇÃO DO ATUALISMO PEDAGÓGICO DE EDUARDO ABRANCHES DE SOVERAL

António Braz Teixeira  
Instituto de Filosofia Luso-Brasileira  
E-mail: [abraz.teixeira@gmail.com](mailto:abraz.teixeira@gmail.com)

**Resumo:** Neste ensaio, iremos dissertar sobre alguns dos aspectos mais essenciais da Filosofia da Educação de Eduardo Abranches de Soveral.

**Palavras-Chave:** Filosofia da Educação, Atualismo pedagógico, Era tecnológica.

### 1. Considerações iniciais

Havendo exercido o magistério filosófico, em Portugal e no Brasil, durante três décadas e meia, natural seria que Eduardo Abranches de Soveral (1927-2003), como Leonardo Coimbra (1883-1936), Delfim Santos (1907-1966), José Marinho (1904-1975) ou Agostinho da Silva (1906-1994), se tivesse detido a considerar, reflexivamente, os problemas fundamentais suscitados pela formação do homem, a que dedicou os volumes de ensaios *Educação e Cultura*<sup>77</sup> e *Pedagogia para a era tecnológica*<sup>78</sup>, nos quais expôs os lineamentos da sua *Filosofia da Educação* que denominou *atualismo pedagógico*. Em três ideias ou teses se fundava o pensamento educativo do filósofo portuense:

- a de que, na pedagogia, existem *estruturas* e *objetivos formais* prévios aos condicionalismos e às finalidades próprias de cada época, correspondentes às estruturas essenciais permanentes do homem e da sua situação existencial;
- a de que todo o processo educativo visa promover a maturidade pessoal do educando, dotando-o da capacidade para o exercício permanente de uma liberdade responsável;
- a de que a Filosofia se acha no início e no fim de todo o processo educativo.

### 2. O desenvolvimento das teses pedagógicas de Soveral

A primeira ideia ou a primeira tese assim enunciada exigia o prévio esclarecimento das noções ontológicas fundamentais de *essência* e de *existência*, tarefa a que Soveral não se furtou, recusando tanto a posição que sustenta que o reino das *essências* coincide com o real possível, facultando-nos, *a priori*, o conhecimento de todos os possíveis existentes, como a que entende que a realidade se limita à facticidade concreta dos mesmos existentes, não podendo ser determinado o modo singular de ser de qualquer *essência*, notando que, em seu entender, nenhuma oposição haveria entre as noções de *essência* e de *existência*, por ambas serem indispensáveis no conhecimento dos entes, de tudo aquilo que possa constituir objeto de um ato cognitivo.

<sup>77</sup> *Educação e Cultura*, Lisboa, Instituto de Novas Profissões, 1993.

<sup>78</sup> *Pedagogia para a era tecnológica*, Porto Alegre, EDIDUCRS, 2001.

Pensava o especulativo portuense que todo o existente, por ser concreto, se apresentava como não podendo ser limitado ao domínio do *cogito*, por ter, pelo menos, uma propriedade exclusiva, porquanto era dela que dependia o ser ele um ente singular e não um ente genérico.

De tal ente concreto, que só pode ser captado por via de intuições, externas ou internas, procurava a razão determinar as características susceptíveis de ser generalizadas e que possibilitassem situá-lo em contextos de relação que, a um tempo, o unam e o separem, bem como aos conceitos dos entes mais próximos e dos conceitos próprios de cada um deles.

Deste modo, a essência de um existente concreto seria formada com base em tudo o que nele se apresenta como susceptível de ser generalizado através da coleção e da reunião das características que concorrem para conferir expressão ontológica ao que nela é singular, sendo, por isso, necessariamente, aberta e perfectível.

Advertia Eduardo Soveral que este quadro se tornava mais complexo quando, como acontece com o homem, o existente é dotado de um dinamismo que se manifesta numa temporalidade irreversível, aberto ao mundo axiológico e dispendo de liberdade para poder definir o seu perfil ontológico, em termos éticos e intencionais, tornando mais difícil determinar o que nele há de generalizável.

Haveria, então, que recorrer a outros meios, que os fenomenólogos visam descrever rigorosamente, como “a identificação amorosa, o rasgar de perspectivas sobre novos horizontes humanos, a vivência partilhada, a analogia”, para lograr alcançar uma outra forma de generalização que, a partir do “estabelecimento de relações intersubjetivas constantes e típicas e da elaboração da respectiva entificação conceitual”, viria a traduzir-se na “coincidência de visões e experiência intersubjetivas”, com base nas quais poderiam ser estabelecidos os fins da educação.

Notava, a este propósito, o professor portuense que, em seu entender, os objetivos prévios formais de toda a educação seriam o *adestramento*, a *informação*, a *formação* e a *libertação* que, por serem de natureza *formal*, careciam de ser preenchidos, em concreto, de acordo com as circunstâncias, aditando que o processo pedagógico, que culminava na *libertação*, supõe a dualidade docente-discente, sucedendo-lhe um “processo de auto-educação, de que cada um assume o comando, mesmo quando, episodicamente, se submete de novo a uma típica ação educativa (SOVERAL, 2001, p. 18-20).

Quanto às relações da pedagogia com a Filosofia, entendia o filósofo que, por esta pretender sempre modificar o homem, qualquer sistema, atitude ou corrente especulativa continha, implícita ou explicitamente, uma pedagogia ou uma teoria da educação, era sempre animada ou movida por uma vocação ou uma intenção pedagógica.

Segundo Eduardo Soveral, essas relações de qualquer sistema educativo com a Filosofia eram, fundamental e simultaneamente, de três tipos: a que dizia respeito ao respectivo conteúdo axiológico, a que se referia à teorização formal da pedagogia e a relativa à reflexão crítica sobre as doutrinas pedagógicas surgidas ao longo do tempo e repercussão prática nos sistemas de ensino.

Relativamente à primeira, observava o autor de *Fenomenologia e Metafísica* que a toda a prática docente ou a toda a atividade educativa se encontra sempre subjacente uma determinada imagem ou concepção do homem, do mundo e de Deus, um determinado quadro de valores que, sendo aquilo que, de modo mais profundo, corresponde à vocação pedagógica da Filosofia, é, em geral, a que menos atendem os educadores, que, com grande facilidade, são levados a aceitar, docilmente, e a servir, incriticamente, os valores acolhidos no sistema educativo de que fazem parte (*Ob. cit.*, p. 52-54).

Estreitamente associada a esta questão estaria, para Eduardo Soveral, a de saber como compatibilizar o quadro dos valores que toda a ação docente necessariamente transmite com a liberdade dos discentes e se a neutralidade axiológica poderia garantir essa compatibilização.

A este propósito, analisava, criticamente, o pensador português as diversas tentativas de assegurar essa pretendida neutralidade, a *indiferença axiológica*, o *ceticismo axiológico*, o *relativismo axiológico* e o *dogmatismo axiológico*.

O primeiro, que, em seu entender, caracterizava o ensino de pendor tecnocrático e profissionalizante, ao defender que o ensino devia visar, unicamente, preparar o aluno para o exercício de uma profissão, vinha a optar, exclusivamente, pelos valores económicos e por uma ideia de homem e de sociedade inspirada por esses mesmos valores, de modo algum, se poderia considerar como acolhendo qualquer atitude de neutralidade axiológica, uma vez que atribuía àqueles valores o lugar cimeiro na hierarquia dos valores, desvalorizando ou minimizando os demais.

Também o *ceticismo axiológico*, de matriz kantiana e positivista, ao considerar todos os valores como incognoscíveis e como obstáculo à formação do espírito, também não seria axiologicamente neutro, por conter, implícito, um determinado quadro de valores, ao valorizar, no homem, apenas a razão e a vontade e ao minimizar, nele, a afetividade e a imaginação, ao mesmo tempo que se traduzia numa clara prevalência do *ter* sobre o *ser*.

Quanto ao *relativismo axiológico*, corresponderia a conceder lugar prioritário aos elementos irracionais do homem, ao domínio das emoções, reputando toda a ação pedagógica abusiva e repressiva e acolhendo, implicitamente, uma escala axiológica, que atribuía o primeiro lugar aos valores biológicos.

Finalmente, o que denominava *dogmatismo axiológico*, cuja origem fazia remontar a Platão e cujos herdeiros haveriam sido os iluministas e, atualmente, os sequazes do progressismo pretensamente científico, caracterizar-se-ia por pensar que a natureza é susceptível de ser inteiramente conhecida e dominada pelo homem, sendo a ciência o meio através do qual esse duplo objetivo seria alcançado, proporcionando ao homem a riqueza e a felicidade, acabando por converter em ideologia a metodologia científica.

Sendo, assim, impossível a *neutralidade axiológica*, pensava Eduardo Soveral que o respeitar a liberdade dos discentes no processo educativo exigia que se distinguíssem, com clareza, a fase pedagógica em que os alunos, por

imaturidade etária ou patológica, não têm, ainda, espírito crítico e aquela outra em que se acham já na plena posse das suas faculdades.

Na primeira, a autoridade com legitimidade para decidir da orientação axiológica dos discentes cabia, imediata e prioritariamente, aos pais e, a título complementar, ao Estado, como responsável pela ordem jurídica vigente na comunidade, e, ainda, indiretamente, a todas as instituições culturais responsáveis pela vida do espírito na mesma sociedade política.

Já na segunda fase do processo educativo, em que a relação de ensino verdadeiramente se constitui em termos pessoais, as virtudes próprias de aprender e ensinar, i.e., as virtudes sóficas e pedagógicas, deveriam ser comuns a docentes e discentes, cabendo, em exclusivo, aos primeiros, “a generosidade que deve impulsioná-los à difícil ascese, de, progressivamente, anular a própria supremacia”, e aos segundos, “a gratidão e o respeito que devem subsistir para além do momento em que igualem ou superem o mestre, dando por findo o processo educativo”.

Lembrava, aqui, o pedagogo português que, com vista a evitar tanto um dogmatismo pedagógico como a imposição de uma certa ordem de valores, se exigia que o professor procurasse criar um clima de liberdade crítica, capaz de desfazer falsos mitos, e de questionar os preconceitos mais difundidos e as convicções mais respeitáveis, colocando-se naquela atitude filosófica que deve estar no início e no fim de todo o processo educativo adulto, pois só ela seria “capaz de dissolver os bloqueios ideológicos e libertar as inteligências” (*Idem*, pp. 54-64).

Não esquecia Eduardo Soveral o alto significado pedagógico da poesia, do jogo e da ficção, entendendo caber aos críticos, mediadores entre o autor, a obra e o público, dotados de rigoroso e exigente espírito de verdade e de adequado conhecimento da Estética e da teoria da Arte, a função pedagógica indireta de defender as crianças e os imaturos do magistério exercido, fora das instituições pedagógicas, sem qualquer responsabilidade docente e alheios à ação formativa, de autores cujas obras tenham em vista outros valores que não unicamente estéticos (*Idem*, p. 64-69).

Particular atenção reflexiva dedicou também o autor de *Imaginação e finitude* ao significado e valor pedagógico do historicismo, atendendo a que assenta na consideração valorativa e hermenêutica da dimensão antropológica essencial da temporalidade e o qual, consoante a instância do tempo humano que privilegia, se projeta e exprime em três doutrinas distintas, o *tradicionalismo*, o *atualismo* e o *progressismo*, cuja análise crítica realizou, não sem que antes haja procedido a uma cuidada dilucidação da própria noção de *historicismo*, cujo caráter aporético não deixou de realçar.

Tal análise iniciou-a Soveral pelo reconhecimento de que é próprio da fenomenalidade psíquica e histórica a perspectiva de um tempo irreversível, a qual, sendo especificamente humana, todavia, em resultado da tendência unificadora que caracteriza o conhecimento, acabou por ser projetada ou estendida à matéria e à vida, conferindo-lhe, assim, um caráter universal e substantivo, que suscita graves dificuldades gnosiológicas, como a de saber

como seria possível apreender, conceitualmente, uma realidade constantemente mutável e irreversível.

Pensava o especulativo portuense impor-se, assim, uma inquirição sobre o significado rigoroso dessa temporalidade irreversível, a qual, afastada, liminarmente, a hipótese de uma multiplicidade caótica, refratária a qualquer sentido, por definição incognoscível, e admitida a unidade do Ser, o sentido do respectivo movimento apenas poderia ser entendido em termos dialéticos, como consistindo na “progressiva diferenciação e revelação de si mesmo”.

Procurando esclarecer o sentido que atribuía à *dialética*, Soveral notava dizer ela respeito à relação entre a essência e os existentes, caracterizando-se por se apresentar como uma atitude que sustenta que a verdadeira essência não ignora nem anula as diferenças mas integra-as, sendo num tempo irreversível que se manifestam as diferenciações do Ser, do mesmo passo que considerava motor da História e do conhecimento do real “um primeiro momento metódico-ontológico discriminador de diferenças potenciais”.

Era com base nestes pressupostos teoréticos que o mestre portuense avaliava, criticamente, as três formas de historicismo atrás referidas, optando, decididamente, pelo *atualismo*, que considerava ser a sua forma mais perfeita e coerente por, diversamente das outras duas, irrecuperavelmente marcadas pelo essencialismo, privilegiar o presente, que pensava constituir a sua *instância substantiva*, aquela em que reside tudo o que existe, a única que permite uma unificação do tempo e aquela em que “o tempo toca a eternidade”, à qual se mantém renovadamente unido, sendo sempre a partir dela que se configuram o passado e o futuro.

Por outro lado, é no presente que a ação humana melhor se articula com o tempo e em que o homem se acha aberto à liberdade e à plenitude (*Idem*, pp. 81-83).

Era nesta compreensão do historicismo que considerava o atualismo como a sua forma mais fecunda e coerente que se fundava a doutrina educativa proposta por Eduardo Soveral e que, por isso, designava *atualismo pedagógico*, cujas linhas fundamentais deixou, sinteticamente, esboçadas na crítica que fez à obra *Educação para a civilização em mudança*, de W. H. Kilpatrick e, sobretudo, no ensaio intitulado *Sobre a pedagogia para a era tecnológica* (*Idem*, p. 11-33 e 83-89).

Para o autor de *Pascal, filósofo cristão*, o nosso tempo, que definia como *era tecnológica*, era caracterizado por a tecnologia ser, hoje, algo, simultaneamente, irreversível e desejável, pelos benefícios que teve para o homem, convindo, contudo, não esquecer ou ignorar os potenciais efeitos negativos ou nocivos da técnica que, por ser, de sua natureza, instrumental e, nessa medida, axiologicamente neutra, está dependente do uso que o homem dela faça ou das suas aplicações, algumas das quais ameaçam, atualmente, a sobrevivência do homem e do próprio planeta.

Por outro lado, a época atual caracterizar-se-ia, ainda, pela progressiva substituição da economia industrial pela prestação de serviços e pela produção de bens culturais, pela progressiva igualização das classes e pela aceitação crescente dos ideais democráticos de liberdade e igualdade civis e de justiça social e pela tendência para a diminuição progressiva do tempo de trabalho e

para uma sociedade de lazer, que tornaria mais fácil o acesso à vida da cultura e viria a permitir que a família viesse, de novo, a desempenhar certas funções essenciais indispensáveis.

### 3. Considerações iniciais

Esta visão otimista da era tecnológica, em certos aspectos próxima da de Agostinho da Silva, que, no início do presente século, Eduardo Soveral traçou acha-se, infelizmente, cada vez mais longe da realidade atual, em que, por um lado, se acentuaram e se agravaram as ameaças e as agressões à vida e à sobrevivência do planeta e, por outro, os valores democráticos de liberdade e justiça social se acham em clara regressão e o desemprego dos mais jovens torna cada vez mais distante o sonho da sociedade de lazer, a família sofre uma crise profunda e os valores culturais são vítimas de um crescente desinteresse.

No entender do pedagogo português, a era tecnológica, tal como a interpretava há duas décadas, exigia uma educação capaz de corresponder, adequadamente, aos seus aspectos mais específicos, à frente dos quais colocava a necessidade de humanizar a técnica, com especial destaque para as responsabilidades éticas, pedagógicas e cívicas dos meios técnicos de comunicação social.

De igual modo, a sociedade de lazer, que pensava achar-se no próximo horizonte da sociedade, exigiria que se promovesse “uma generalizada fruição dos bens do espírito, de modo especial dos valores éticos, estéticos e cívicos”, o que pressupunha não só o alargamento do ensino a todos, como, ainda, que esse mesmo ensino, ao lado de uma boa e atualizada preparação tecnológica, proporcionasse também uma boa preparação humanística, que desse a todos “fácil e gratificante acesso aos bens da cultura e uma visão geral do mundo em que vivemos, nas suas dimensões históricas, geográficas e sociológicas” e que conferisse à educação moral a máxima prioridade, por dela depender a existência de “uma maioria eticamente responsável de cidadãos”<sup>79</sup>.

#### Obras de Eduardo Abranches de Soveral referidas:

**Educação e Cultura**, Lisboa, Instituto de Novas Profissões, 1993.

**Pedagogia para a era tecnológica**, Porto Alegre, EDIDUCRS, 2001.

**Abstract:** In this essay, we will discuss some of the most essential aspects of Eduardo Abranches de Soveral's Philosophy of Education.

**Keywords:** Philosophy of Education, Pedagogical Actualism, Technological Era.

---

<sup>79</sup> *Idem*, pp. 15-17 e 21-25. Cfr. Adriano Dias de Carvalho, “A Filosofia da Educação na obra de Eduardo Abranches de Soveral” e José Maurício de Carvalho, “Eduardo Abranches de Soveral: parâmetros para uma Filosofia da Educação”, em *Eduardo Abranches de Soveral. O pensador, o filósofo e o humanista*, Sintra, Zéfiro (Coleção NOVA ÁGUIA), 2009.