

**Teoria da Educação e Formação de Professores:
Conceções, Perspetivas e Práticas**

Edição conjunta de:

MIL: MOVIMENTO INTERNACIONAL LUSÓFONO
www.movimentolusofono.org
Palácio da Independência, Largo de São Domingos, n.º 11
1150-320 LISBOA

e

DG Edições
Av. D. Pedro V, 15 - 5.º Esq.º
2795-151 Linda-a-Velha

Emanuel Oliveira Medeiros (Coordenador)

Impressão e acabamento: VASP DPS

ISBN: 978-989-53284-9-9

Depósito Legal: 497876/22

Primeira edição: Abril de 2022

Cada artigo/texto é da exclusiva responsabilidade do/s respetivo/s Autor/es.

© 2022, MIL – MOVIMENTO INTERNACIONAL LUSÓFONO.
Reservados todos os direitos, de acordo com a legislação em vigor.

Teoria da Educação e Formação de Professores: Conceções, Perspetivas e Práticas

Coordenação:

Emanuel Oliveira Medeiros



UAe.bam
BIBLIOTECA, ARQUIVO E MUSEU
UNIVERSIDADE DOS AÇORES

132930



XII
DILEMA DA EDUCAÇÃO: ESCOLA E SOCIEDADE

José Luís Brandão da Luz
(Universidade dos Açores)

«...a função da escola é ensinar o que o mundo é...»
Hannah Arendt

A formação de educadores e de professores dos primeiros níveis de ensino não será alheia ao imperativo de confrontar os futuros profissionais com o discernimento da melhor forma de orientar as crianças para as exigências desafiantes do mundo, protegendo-as, ao mesmo tempo, das agressões que esse mesmo mundo lhes poderá infligir. Com o título dilema da educação, pretendemos abordar esta questão a partir de dois polos que projetam a criança, o centro do processo educativo, em dois campos antagónicos, a escola e o meio social, que estão destinados a conviver por entre as brechas das vedações que delimitam as suas fronteiras. Joga-se nessa relação o confronto entre a natureza das crianças, frágeis, indefesas e carentes de proteção, frente a uma dinâmica social com ritmos e formas de andamento diferentes que elas desconhecem, mas que, no futuro, terão de adotar, quando fizerem parte da sociedade como membros ativos. O embaraço a que esta oposição dá origem nasce da necessidade de manter o processo educativo em linha de conta com estas duas valências, por um lado, muito ligado a configurar-se como uma pedagogia protetora, marcada pelo andamento da vida familiar e assente na autoridade, na tradição e na confiança que os educadores inspiram, por outro lado, muito dependente de pressões para tomar como modelo os esquemas de vida da sociedade, próprios do mundo dos adultos, baseados na liberdade, igualdade, livre iniciativa, inovação, competitividade.

Nas linhas de força que marcam o primeiro termo do confronto, sobressaem, entre outros traços, a necessidade de cuidados que todo o ser humano reclama não apenas para o seu desenvolvimento orgânico, mais dilatado no tempo e mais complexo que o dos demais animais, mas também para a formação da personalidade, da interiorização de princípios, valores, convicções e tradições. O segundo termo do confronto é marcado pelo empenho em cuidar da sua inserção num mundo com múltiplas dimensões, o que envolve a aquisição de referências, de ordem política, religiosa, estética, moral, mas também de conhecimentos e competências de

teor científico, técnico e profissional, que todas juntas formam o universo cultural e civilizacional com que terá de lidar.

O embaraço a que o tratamento do tema pretende atender prende-se com o antagonismo que opõe estes dois mundos: o universo limitado e protegido da família, que se prolonga na escola, em que a criança aprende pelo exemplo e num ambiente protegido de segurança que é gerado pela confiança na autoridade da família e dos educadores, contrasta com o espaço público dos adultos, marcado pela concorrente competição, pelo poder do mais apto e a eficácia do melhor argumento, o que se mostra estranho e até hostil ao estilo de vida que a criança tem no seio familiar e que a escola, de algum modo, dá continuidade. Será todavia neste mundo, que ela desconhece, que irá um dia organizar a sua própria vida. E será por causa disso que a educação intervém para proporcionar à criança uma iniciação a um mundo que lhe é estranho, mas a que se encontra destinada, sem no entanto ter de adotar os procedimentos que regulam o permanente confronto das relações sociais. Preservando a formação da criança dos embates do mundo social que poderão comprometer o seu crescimento, o propósito da educação será propiciar um desenvolvimento adequado à sua natureza permeável e frágil, mas sem perder de vista a preparação da criança para o mundo dos adultos em que irá, no futuro, tomar o seu lugar e envolver-se, mais ou menos intensamente, como agente da ordem e, simultaneamente, da sua mudança.

1. Nascer é vir ao mundo

Nascer, que é sinónimo de vir ao mundo, não pode equivaler a ficar entregue ao abandono do mundo. Por ser ainda inacabada e carecer de aperfeiçoamento, a família cuida do desenvolvimento orgânico, mas também protege a criança dos perigos de uma exposição indefesa ao mundo. Por meio da educação, muito centrada na prática de rotinas que se adquirem, de exemplos de vida que se interiorizam, de concepções e acontecimentos que se valorizam, de estados de alma que se partilham, a criança forma os seus modelos de sentir, pensar e agir. Ao tomá-los como seus, mostra confiança no que a família lhe transmite, a qual se reforça com a harmonia de vida que o ambiente familiar lhe puder oferecer. A família ganha assim autoridade face à criança, na medida em que lhe revela um universo de itinerários que a criança toma como seus e em que aprende a confiar. Trata-se pois de um processo que esconde um conflito latente, em que a promoção do desenvolvimento da criança, a sua educação e formação, para a tornar

capaz de se integrar no mundo, passa por afastá-la do convívio direto com o mundo, protegendo-a dos embates que a poderão destruir.

O resguardo do ambiente familiar protege a criança das investidas que a poderão destabilizar, oferecendo o ambiente propício para crescer e prosperar. A intimidade da vida familiar, sendo lugar de proteção e segurança, faz crescer nela a confiança em si própria e, simultaneamente, o sentimento de certeza que ela deposita na força das convicções que o processo educativo a faz interiorizar. No mundo dos adultos, isto é, no espaço público em que as pessoas contribuem para o mundo comum, joga-se o esgrimir de argumentos e o conflito de interesses que dão ritmo às mais variadas opções e decisões. Porque nele conta, acima de tudo, o que se produz ou realiza, não há espaço para as motivações ou intencionalidades que cada um poderá pôr nas ações que empreende. A cotação do que se faz ou produz oscila, aliás, em função do poder transacionável que reveste, pelo que o valor do homem se mede pelo que ele empreende e puder contabilizar, não tanto pelo que ele é e pelas intenções que põe na sua realização. Daí a necessidade de conservar as crianças na obscuridade do espaço privado, onde poderão alcançar maturidade sem correrem o risco de serem trituradas pelo vigor das vozes argumentativas dos mais variados interesses de um mundo que não só deixou de ter capacidade de aceder ao conhecimento da verdade, mas que perdeu confiança na certeza que o próprio conhecimento racional e sensorial lhe consegue transmitir, para já não falar daquela que a fé lhe poderá dispensar¹.

O ambiente protegido, que permite às crianças crescer em segurança, é o lugar de interiorização de esquemas de vida que modelam a personalidade pela adesão que suscitam. Não será pela força da argumentação, que comanda as relações entre adultos, ou pela preferência do maior número de assentimentos, conforme o apuramento usado na prática política, que as convicções se formam no íntimo das crianças. Pelo contrário, é a autoridade daqueles que acompanham as crianças que as faz aderir aos seus ensinamentos e exemplos. O seu ascendente inspira-lhes confiança e acende nelas a inclinação que conforma o seu modo de sentir e pensar. Em vários diálogos de Platão podemos assistir, perante a dificuldade de, por meio da argumentação e da persuasão, convencer os outros da veracidade de certos princípios, à revelação do filósofo a fazer notar que eles se nos impõem por despertarem a adesão do espírito. Vemo-lo, na *República*, a apelar à

¹ Cf. Hannah Arendt, *A Condição Humana*, trad. Roberto Raposo, Lisboa: Relógio D'Água, 2001, p. 343.

sensibilidade dos seus interlocutores para alguma coisa de divino nos seus sentimentos que os fará aceitar a superioridade da justiça sobre a injustiça ou, como refere no *Górgias*, a reconhecer que é preferível sofrer a injustiça do que praticá-la, ou que é inaceitável defender o privilégio do mais forte contra o mais fraco². O caminho para a verdade nem sempre se deixa conduzir pela via duma argumentação demonstrativa, mas faz-se muitas vezes por via dos apelos irrecusáveis que tocam o coração das pessoas e acenam à sua sabedoria e virtude.

Também as crianças formam a sua sensibilidade, no ambiente protegido onde poderão crescer em segurança, com recurso a procedimentos compatíveis com o nível de maturidade que a sua personalidade permite, em que sobressaem os apelos do espírito, de intensidade mais forte que as marcas deixadas pelas cadeias da argumentação. Transpor para o ambiente reservado das crianças os procedimentos que têm lugar no mundo exterior destrói as condições necessárias para o seu desenvolvimento e crescimento. Hannah Arendt, que desenvolve esta forma de análise, considera que a adoção de modelos próprios ao estilo de vida do mundo dos adultos, em que o discurso argumentativo e a liberdade de iniciativa constituem as principais referências, transfere para o mundo da criança o andamento próprio do mundo dos mais velhos, tratando-a como um “pequeno adulto” e queimando assim etapas do seu normal crescimento. O mundo dos adultos, em que cada um reclama o direito de fazer valer os seus pontos de vista, de falar e ser escutado, não deixa lugar à expressão das singularidades que distinguem o domínio privado, esbatendo as diferenças que o discriminam do público. Ora, quando o privado é invadido pelos padrões de vida do espaço público abandona-se a criança à sua própria sorte. Porque a sua personalidade se encontra ainda em construção, carece de elementos para ponderar as suas opções e avaliar as propostas alheias. Só a intimidade do espaço privado oferece condições ao seu crescimento, ou seja, à aquisição de referências basilares, ao seu ser ou à sua personalidade, e a consistência necessária para assumir a sua defesa no confronto a que o espaço público a irá sujeitar.

Revestem, por isso, um sentido duvidoso os procedimentos modernos de pedagogia que apostam na não diretividade do ensino ou apenas aceitam conteúdos de ensino que poderão ganhar a etiqueta de “divertidos”. Ao operarem com modelos que lhe são estranhos, por pertencerem ao mundo

² Cf. Hannah Arendt, *Entre o Passado e o Futuro*, trad. José Miguel Silva, Lisboa: Relógio D'Água, 2006, «Verdade e política», p. 254; *A República*, 368 a-c; *Górgias*, 482 d-484 c e 469 c.

dos adultos, fazem depender, indevidamente, as opções pedagógicas do que as crianças escolhem ou do que lhes agrada, negligenciando a tarefa de dar a conhecer o mundo em que mais tarde irão habitar. A tarefa dos agentes educativos, de dar a conhecer o mundo como ele é, apresenta-se como eminentemente orientadora, não parecendo adequado que a possamos definir a partir das opções dos seus destinatários. Pelo contrário, só poderá ser cumprida com um programa que vise equipar as crianças com as ferramentas e os conhecimentos que as poderão integrar no mundo do espaço público. No processo de crescimento em que a criança se apodera do que é o mundo em que viu a luz do dia, a escola reveste uma decisiva importância, até porque as famílias tendem cada vez mais a delegar nela muitas das tarefas de que estavam tradicionalmente incumbidas. Não é somente a complexidade dos saberes que a torna em veículo indispensável de formação, mas cada vez mais se remete para a escola a transmissão de valores e de procedimentos necessários ao equilíbrio da vida social e que as famílias reconhecem possuir cada vez menos competência e disponibilidade para se ocuparem deles.

2. Educação e autoridade

A escola faculta às crianças o primeiro contacto ou entrada no mundo. Todavia, «a escola não é, de modo algum, o mundo, nem deve pretender sê-lo»³, mas situa-se na transição dos dois polos nucleares da vida da criança, entre o espaço reservado da casa da família e o mundo. Na escola, como na família, são os adultos os responsáveis pela educação das crianças, favorecendo o desenvolvimento das suas qualidades e aptidões, mas procurando ensinar-lhes o que o mundo é. Os educadores são, perante as crianças, representantes de um mundo que também lhes foi transmitido. Embora não tivessem sido os seus construtores, ao transmiti-lo às novas gerações, assumem a responsabilidade daquilo que ele é, se bem que, não raras vezes, possam pretender ou sonhar um mundo diferente do que efetivamente é. «No caso da educação, a responsabilidade pelo mundo toma a forma da autoridade» (*Ibidem*), um conceito que está muito para além do que poderemos abranger na noção de “competência” que credencia o professor para ministrar um conjunto específico de matérias ou treinar determinadas aptidões. O papel de educador ganha credibilidade e suscita confiança na criança, ao perceber que o educador se assume responsável pelo mundo que transmite. A sua atuação junto das crianças, de em nome

³ Hannah Arendt, *Entre o Passado e o Futuro*, «A crise na educação», p.199.

de todos os adultos lhes apontar o “nosso mundo”, inspira segurança e ganha por isso uma áurea de autoridade. Bem sabemos o desgaste que atinge hoje o conceito de “autoridade”, não somente por se achar associado, embora indevidamente, ao autoritarismo que imprime marcas de violência e terror em países com regimes totalitários, mas também pela desconfiança e pela dúvida que a ciência e o confronto de culturas instalaram no nosso espírito. A concepção tradicional que, desde Platão, associava a filosofia à libertação das cadeias que prendiam as pernas e o pescoço dos prisioneiros que habitavam o fundo da caverna, permitindo-lhes orientar o olhar das sombras para as coisas mesmas, como elas eram na sua autenticidade, conduziu a uma concepção de ciência marcada pela certeza duma verdade que se revela numa visão contemplativa insuperável, e sem o esforço e os artifícios que movem as pesadas engrenagens das correntes da argumentação.

O poder que a verdade possuía de «iluminar o mundo»⁴ e fornecer regras e princípios «para estabilizar os assuntos humanos»⁵ perdeu a clareza e a solidez que eram próprias dos sistemas de verdades eternas que davam o sentido e a medida ao mundo. A ciência e o pensamento moderno substituíram a noção clássica de verdade por hipóteses teóricas de trabalho que se mantêm apenas por causa dos resultados que as verificam ou lhes dão origem. A verdade passa a valer não pelo que revela, mas pelo que é capaz de pôr em funcionamento. O primado da razão, em que o espírito prescrevia as suas regras às ações humanas, cede o lugar ao fazer, mais concretamente, aos utensílios que o homem fabrica e a sociedade valoriza. São estes que passam a prescrever à razão as suas regras e valores, que são determinados pelas necessidades que a sociedade vai manifestando. O domínio da *doxa* ocupou assim o lugar deixado vazio pela ruína da *epistème* que fazia elevar os prisioneiros da caverna, das sombras para a claridade plena. Ortega y Gasset diagnosticou o mal-estar deste estado social moderno como um sintoma da sociedade de massas, incapaz de atender às razões do que acontece, assim como de se organizar por exigências, deveres e obrigações de vida⁶. Também Habermas, ao discutir o lugar da filosofia num mundo que descreu das ideias como medidas que deverão ser aplicadas à condução das pessoas, é levado a reconhecer que a filosofia «está obrigada a operar em condições de racionalidade que ela não escolheu». Só lhe resta, por-

⁴ *Ibidem*, «A tradição e a idade moderna», p. 53.

⁵ *Ibidem*, «A crise na educação», p. 243.

⁶ Cf. José Ortega y Gasset, *La Rebelión de las Massas*, Madrid: Espasa-Calpe, 1966, pp. 73 e 87.

tanto, um «papel de intérprete» que procure preservar o mundo vivido da corrosão alienante das interpretações objetivantes, moralizantes e estatizantes que provocam o seu esvaziamento⁷. O homem socializado deixa-se prender pelos afazeres quotidianos que ocupam o dia-a-dia da sua “caverna”, e perde o desejo de se aventurar num mundo que se não limite a ser visto e vivido em termos de valores de troca, mas que faça transparecer dimensões com maior autenticidade.

A dificuldade que as escolas enfrentam em fazer cumprir um projeto educativo que liberte as crianças das grilhetas que as prendem ao imediatismo dos cenários que compõem os ambientes em que habitam tem vindo a desgastar não só o peso que a autoridade revestia na escola, mas tem, conjuntamente, contribuído para a demissão dos educadores de se responsabilizarem pelo sentido da marcha para que o mundo caminha. Cada um traça o seu destino e responde por ele. O mundo deixou de dispor de normativos inquestionáveis que se impunham como imperativos a seguir ou como medidas a aplicar. Ninguém se sente hoje autorizado a dar uma ordem que imprima uma direção de vida, como também ninguém se sente hoje obrigado a obedecer seja a quem for, a não ser por meio da coação ou da violência. Na penetrante análise de Ortega, «As verdades teóricas não somente são discutíveis, mas todo o seu sentido e força estão em ser discutidas; nascem da discussão, vivem enquanto se discutem e estão feitas *exclusivamente* para a discussão»⁸.

O declínio da autoridade que os adultos conservavam, fruto, muitas vezes, duma concepção moderna de educação, apostada em libertar as crianças da opressão dirigista dos educadores, enaltece a sua livre iniciativa. Esta e outras práticas pedagógicas do mesmo teor constituem apenas um sintoma de que os adultos recusam assumir a responsabilidade pelo mundo em que deverão iniciar as crianças, muito provavelmente porque deixaram de acreditar nele. A aversão que afeta hoje o conceito de “autoridade” reflete as conotações negativas que o conceito recebeu da esfera política e que subverteu o significado que possuía nas culturas grega e romana em que a desigualdade natural entre adultos e crianças justificava a absoluta dominação dos pais sobre os filhos, dos educadores sobre as crianças, sem a necessidade «de possuir meios para agir através da violência»⁹. O signi-

⁷ Cf. Jürgen Habermas, *Pensamento Pós-Metafísico: Ensaios Filosóficos*, trad. de Lumir Nahodil, revisão de Alexandre Franco de Sá, Coimbra: Livraria Almedina, 2004, p. 44.

⁸ José Ortega y Gasset, *La Rebelión de las Massas*, p. 100.

⁹ Hannah Arendt, *Entre o Passado e o Futuro*, «O que é a autoridade», p. 122.

ficado do conceito, quando utilizado ao nível da família e da escola, não tem equivalência quando se aplica ao domínio político, onde a superioridade absoluta do chefe de família não poderá jamais existir ou ser tolerada entre os adultos, em que todas as relações se articulam numa plataforma de igualdade. As ligações entre adultos estabelecem-se com base numa potencial igualdade, como acontece a nível político, nomeadamente nas relações entre governados e governantes. Pelo contrário, ao nível da infância, a autoridade ou a superioridade dos adultos «é de carácter essencialmente educativo» (*Ibidem*, p. 132), ou seja, é indutora dum sentimento de confiança que dá suporte e se mostra indispensável a que o desenvolvimento da criança possa efetuar-se com robustez. A autoridade exerce-se assim numa atmosfera pedagógica em que nada mais tem lugar senão a formação das novas gerações pelas mais antigas. Trata-se, pois, de um processo que é praticamente prescrito pela própria natureza de uma personalidade em formação, que carece de amparo e orientação. Doutra modo, resume Hannah Arendt, em termos coloquiais,

é como se os pais dissessem diariamente aos seus filhos: “Neste mundo, nem mesmo nós estamos seguros em nossa casa. Como devemos mover-nos no mundo, que devemos saber, que competências devemos adquirir, são mistérios também para nós. Vocês devem pois procurar desenvencilhar-se o melhor possível por vós próprios. Em circunstância alguma nos podem pedir contas. Somos inocentes e lavamos as mãos quanto ao vosso destino”¹⁰.

3. Escola e transição para o mundo

Hoje, afigura-se extremamente difícil aceitar, como indispensáveis ao processo educativo, as ideias de reabilitar quer a autoridade, quer as virtuosidades do conhecimento do passado. A tendência orienta-se contra tudo o que reveste um formato conservador ou tradicional e a noção de “autoridade” encontra-se mesmo banida do léxico adotado pelas pedagogias. É uma situação que se deve em grande parte à crise que afeta a educação, pouco sensível a valorizar o que provém do passado, perdendo assim as referências que possam orientar as ligações com as situações novas do tempo atual. Encontramo-nos distantes da influência romano-cristã que durante largos séculos orientou a nossa cultura no respeito pelo passado, como constituindo um traço essencial da educação dos mais novos. A origem etimológica da palavra *auctoritas*, a partir do verbo *augere*, que significa “aumentar”, remete os mais antigos para a proximidade dos antepassados

¹⁰ *Ibidem*, «A crise na educação», p. 201.

que lançaram as bases do mundo em que todos habitavam. Os senadores, os *patres familias*, eram os depositários duma herança que os ligava mais estreitamente às origens, a qual era constantemente revivida e *aumentada* pela sua ação pedagógica junto dos mais novos¹¹. O passado torna-se, assim, em geral, um modelo a assimilar e a seguir, e o culto dos antepassados, tal como a veneração da velhice, são acatados como exemplos vivos pelos descendentes. Desde os alvares da modernidade, a desvalorização do passado empreendeu um longo e persistente caminho de dificuldades em conduzir o processo da educação das novas gerações, que passou a orientar o olhar para o presente e para o futuro. A desautorização da tradição deixou os projetos educativos sem suporte e sem sentido, arrastando neste descrédito os próprios educadores que foram também ganhando distanciamento em relação a eles, perdendo, em consequência, a sua autoridade.

A educação confronta-se hoje com o dilema de, para levar a termo a incumbência de iniciar as novas gerações no nosso mundo, não poder prescindir nem da autoridade da tradição, nem, ao mesmo tempo, deixar de operar num mundo que não tolera a autoridade e que desdenha da tradição. Hannah Arendt, que analisa estas questões e considera imprescindível que a autoridade seja recuperada pelo processo educativo, adverte para a necessidade de «aplicar exclusivamente ao domínio da educação o conceito de autoridade e a atitude relativamente ao passado que lhe são apropriadas mas que, no mundo dos adultos, deixaram de ter validade geral e já não podem pretender voltar a tê-la»¹². Na perspetiva da autora, será necessário não perder de vista que a educação não pertence ao domínio do espaço público, em que tem lugar a vida política, pelo que não poderá ser transposto para o seu interior esquemas contaminados por práticas opressoras que podem ter lugar nas relações dos adultos uns com os outros. Porque o domínio da educação não faz parte do espaço público, não poderá reger-se pelas suas regras. Pelo contrário, ele situa-se no prolongamento do espaço privado da família. Apostado em operar a transição entre os dois domínios, propõe-se ensinar às crianças o que é o mundo a que se destinam e em cuja história serão chamadas a tomar parte ativa. Porém, aprender o que o mundo é «implica, inevitavelmente, voltar-se para o passado, sem ter em conta quanto da nossa vida será consagrada ao presente» (*Ibidem*) para fazer face à sua permanente transformação, que não deixará de reclamar das novas gerações não uma postura conservadora, mas, pelo

¹¹ Cf. *ibidem*, «O que é a autoridade», p. 135.

¹² *Ibidem*, «A crise na educação», p. 205.

contrário, pró-ativa e criativa. Não compete às gerações mais antigas intervir nas escolhas do que deverá ser o rumo da história, pois serão as novas gerações a encontrar a ordem que o mundo em mudança reclama. Para que os educadores não incorram na tentação de se substituírem aos seus alunos, fazendo, em seu lugar, opções sobre o rumo futuro, a educação deverá ser conservadora, para que a criatividade das novas gerações possa dispor do fermento que poderá operar a transformação de um mundo que é antigo. Às gerações mais antigas compete ensinar a antiguidade do mundo, ou seja, o seu papel será transmitir os elementos que poderão operar o restabelecimento do mundo em mudança, mesmo sabendo que este restabelecimento não poderá ser assegurado no formato que ele anteriormente revestia. O papel da escola compreende-se, assim, como tarefa de ensinar ou introduzir as crianças num mundo que é sempre mais velho que elas e que continuará depois delas.

Chegados a este ponto em que se definem em termos gerais as linhas de demarcação do domínio da educação, confrontamo-nos irremediavelmente com a espinhosa questão da ponte de ligação que deverá possibilitar a passagem das crianças e jovens para o espaço público. O propósito de lidar com as crianças, não como se de adultos se tratassem, mas respeitando as debilidades da sua natureza, não significa isolar estes dois mundos. Embora cada um desses domínios tenha o seu ritmo próprio, o mundo da criança projeta-se no horizonte do mundo dos adultos, pelo que a linha que os separa não é totalmente nítida, mas flutua em função não só do indivíduo, da idade, da região, do país, mas também da própria civilização a que diz respeito. Seria hoje inconcebível que a escola não assumisse a incumbência de ensinar para a vida ativa, sob pena de estarmos a defender um tipo de educação que degenerasse no vazio duma retórica meramente emocional ou moralizante. A preparação profissional tende cada vez mais a ser uma exigência posta às escolas, que ninguém espera certamente ver negligenciada. Pelo contrário, é imperativo assumir a incumbência de habilitar os jovens com competências para o exercício das suas atividades futuras, proporcionando-lhes, ao menos, os elementos básicos para se iniciarem no mundo do trabalho qualificado. Todavia, tal não significa que a escola perca de vista a tarefa de educar. Será certamente por meio da educação que se decide o destino a dar às crianças, excluí-las do nosso mundo e deixá-las entregues a si próprias, ou iniciá-las no nosso mundo, com as suas múltiplas valências de índole espiritual, cuidando de as preparar com as referências que poderão apoiar a inevitável tarefa da sua renovação.