

Ao contrário de Rousseau, penso que a escola é uma das mais belas instituições que os homens foram capazes de criar. Uma das mais antigas também (mais antiga que a Igreja católica) e uma das mais importantes. Inventada pelos gregos nesse momento milagroso do despertar daquilo que temos sido, ela foi criada na cidade, em paralelo com a ciência, com o museu e com a república dos sábios. O que define desde logo o seu destino enquanto instituição com o seu espaço próprio (reservado, protegido, ajardinado), votada a participar, de forma específica e singular, no processo, que então dava os primeiros passos, de construção de um novo tipo de conhecimento que fosse racional, colectivo e universal. Um processo que tinha na escola – e continua a ter ainda hoje – um dos seus pilares constitutivos. Como seria possível fazer crescer aquele tipo de conhecimento sem que cada geração tivesse a possibilidade de transmitir à geração seguinte o património cognitivo já conquistado? Sem escola não haveria ciência. A Escola não é apenas o lugar da aquisição individual de determinados conhecimentos pelas crianças, adolescentes e jovens adultos, mas o lugar necessário ao crescimento colectivo dos conhecimentos humanos, à progressividade e cumulatividade que primordialmente caracteriza o conhecimento científico em particular e as produções literárias e filosóficas em geral.

Olga Pombo



FCT Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia

www.aletheia.pt



O INSUPORTÁVEL BRILHO DA ESCOLA

Olga Pombo

Olga Pombo

O INSUPORTÁVEL BRILHO DA ESCOLA

Elementos para uma filosofia
da escola e do ensino

ALÈTHEIA
EDITORES



*«(...) aquilo que os gregos chamam alêtheia,
a desocultação, o descobrimento.
Aquele olhar que às vezes está pintado
à proa dos barcos.»*

Sophia de Mello Breyner Andresen

Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito da Unidade de I&D Centro de Filosofia das Ciências da Universidade de Lisboa (CFCUL), projeto estratégico com a Referência FCT I.P.: UIDB/00678/2020.

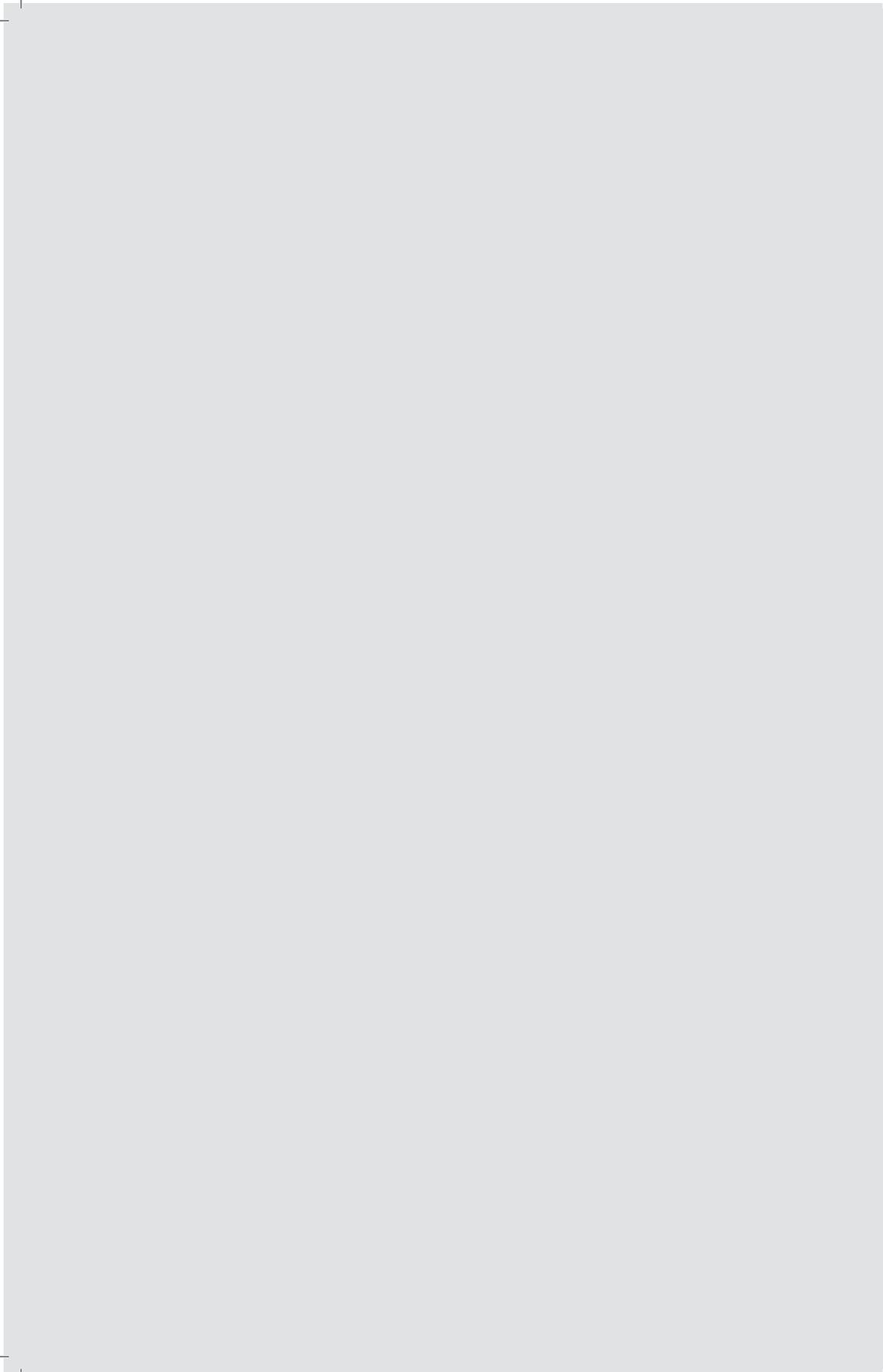
© 2022, Olga Pombo e Alêtheia Editores • Todos os direitos de publicação em Portugal reservados por: Olga Pombo e ALÊTHEIA EDITORES • Copyright: Olga Pombo • Avenida do Atlântico, n.º 16 – Escritório 5.07, 1990-019 Lisboa • Tel.: (+351) 21 093 97 48/49 • E-mail: aletheia@aletheia.pt • www.aletheia.pt • Capa: Raquel Oliveira • Paginação: Marta Nunes • ISBN: 978-989-9077-76-8 • Depósito Legal: • Dezembro de 2022

Olga Pombo

O INSUPORTÁVEL
BRILHO
DA ESCOLA

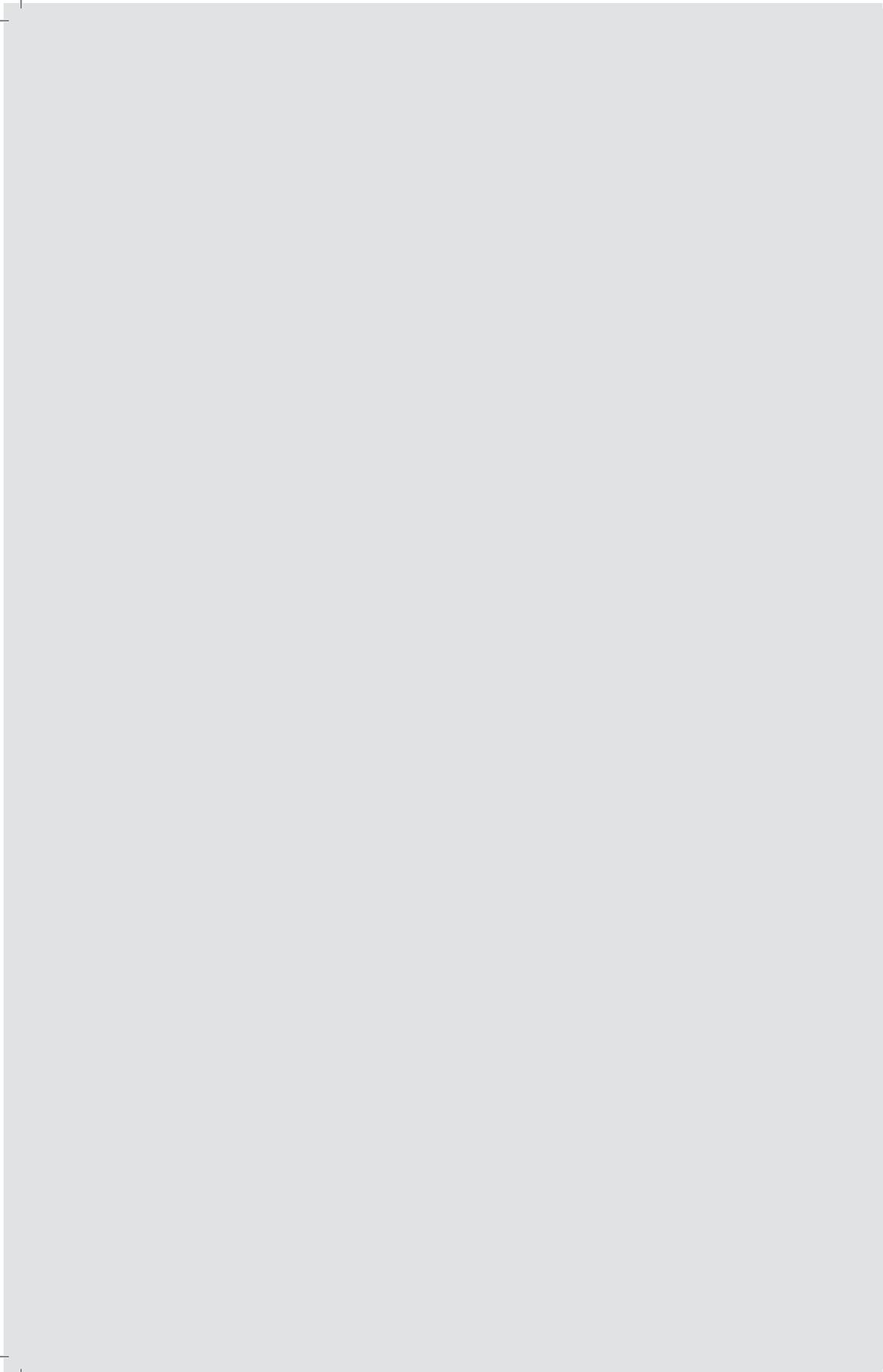
Elementos para uma filosofia
da escola e do ensino

ALÉTHEIA
EDITORES



Índice

Prefácio	p. 7
“A escola é o lugar onde a memória se faz futuro”	p. 23
O insuportável brilho da escola	p. 43
Elogio da Transmissão	p. 75
Museu e Biblioteca.	
A “alma” da Escola	p. 85
Universidade. Regresso ao futuro de uma ideia	p. 105
Homens ou cidadãos.	
A propósito da chamada “educação para a cidadania”	p. 125
“A educação das crianças dos 0 aos 12 anos”.	
Implicações de um estudo	p. 144
Agostinho da Silva, um arquétipo vivo do professor	p. 158
A Escola como Memória do Futuro	p. 164
Agostinho da Silva e a “Educação de Portugal”	p. 175
A proximidade do ensino da filosofia	
à própria essência do ensino	p. 183
Dilemas do ensino da filosofia	p. 196
Notas sobre as instituições da filosofia	p. 212
O estatuto de um programa de filosofia:	
contributos para um debate	p. 235
Do texto no ensino da filosofia: algumas questões	p. 251
“E se nos sentássemos todos para ouvir melhor?”	
Entrevista de Antonio Gonzalez	p. 270



Prefácio

“Comparados com os antigos, somos como anões aos ombros de gigantes”

Bernardo de Chartres

Os textos aqui reunidos foram escritos há muito tempo. Têm estado na gaveta, à espera de algum momento em que tivesse disponibilidade e força para os rever, reescrever, cortar, desenvolver, etc. Tarefa sempre adiada, sempre na expectativa de um tempo que, afinal, nunca chegava. Agora, porém, que me aproximo do fim do meu tempo, já não tenho tempo para essas operações de limpeza e aperfeiçoamento. Deixo-os por isso como eles estavam na altura em que os escrevi, na esperança de que, pelo menos, possam servir para indignar algumas pessoas as quais, por essa razão, se decidam a entrar no debate, infundável, sobre o lugar, o valor, o sentido dessa figura admirável do nosso mundo que é a escola.

Este é, pois, um livro desactualizado. É também um livro agreste uma vez que não se conforma com algumas das transformações que a escola tem vindo a sofrer. Desfigurada, qual estátua de Glauco¹, no seu essencial destino cognitivo e crítico, ela está hoje comprometida com objectivos empresariais, votada a fazer-nos crer que, da escola primária à universidade, ela deve, acima de tudo, oferecer agentes qualificados para os diferentes nichos do mercado de trabalho. A situação é caricata uma vez que, em simultâneo, todos compreendemos que hoje é difícil prever, e mais

difícil ainda determinar, quais vão ser os trabalhos do futuro. Se vai haver trabalhos e mesmo se vai haver (qual) futuro.

Penso, no entanto, que, por mais desfigurada que possa estar, a escola resistirá aos esforços que a procuram instrumentalizar. Por isso, este é também o livro de uma resistente, que teima em continuar a defender uma ideia de escola - hoje fora de moda - que só um olhar livre e descomprometido face aos lugares comuns e aos enredos da literatura educativa especializada, face às verdades inquestionadas com que hoje somos insistentemente bombardeados, poderá descortinar nos fragmentos, nos restos, nos destroços que dela hoje existem ainda.

Por outras palavras, eu que sou rousseauista em tanta coisa, nunca pude aceitar a crítica injusta e malevolente que Rousseau faz da escola. Ao contrário de Rousseau, penso que a escola é uma das mais belas instituições que os homens foram capazes de criar. Uma das mais antigas também (mais antiga que a Igreja católica) e uma das mais importantes. Inventada pelos gregos nesse momento milagroso do despertar daquilo que temos sido, ela foi criada na cidade, em paralelo com a ciência, com o museu e com a república dos sábios. O que define desde logo o seu destino enquanto instituição com o seu espaço próprio (reservado, protegido, ajardinado), votada a participar, de forma específica e singular, no processo, que então dava os primeiros passos, de construção de um novo tipo de conhecimento que fosse colectivo e apontado ao universal. Um processo que tinha na escola - e continua a ter ainda hoje - um dos seus pilares constitutivos². Como seria possível fazer crescer aquele tipo de conhecimento sem que cada geração tivesse a possibilidade de transmitir à geração seguinte o património cognitivo já conquistado? **Sem escola não haveria ciência.** A Escola não é apenas o lugar da aquisição individual de determinados conhecimentos pelas crianças, adolescentes e jovens adultos que franqueiam as suas portas, mas o lugar necessário ao crescimento colectivo dos conhecimentos, à progressividade e cumulatividade que primordialmente caracteriza o conhecimento científico em particular e as produções literárias e filosóficas em geral. É dessa figura maior do nosso mundo que este livro trata.

Um esclarecimento é devido quanto ao sub-título deste livro - “Para uma filosofia da escola e do ensino”.

Confesso desde já o meu objectivo: este livro quer marcar uma diferença quanto à filosofia da educação.

Comecei por pensar que podia incluir, dentro da filosofia da educação, a filosofia da escola. Fui professora de uma cadeira “Filosofia da Educação” num mestrado do antigo Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa, durante vários anos³. E foi isso que, aí, sempre procurei fazer: pensar a escola no interior da disciplina de filosofia da educação, valorizar o destino cognitivo dessa figura milenar que é a escola face às pretensões normativas e tendencialmente edificantes da filosofia da educação. Disciplina que, hoje, quase sempre esquece a sua ligação à radicalidade dos problemas filosóficos implicados na ideia de educação, para se deixar incluir, como parente pobre, no leque das chamadas “ciências” da educação, decididamente comprometidos com as urgências e circunstancialismos das instituições educativas que são incapazes de questionar e que, em última análise, mais não fazem do que viabilizar.

Na disciplina de filosofia da educação levava os meus alunos a ler Rousseau (que é sobretudo um pensador da educação, apostado em mudar o mundo educando o homem) bem assim como os seus seguidores e continuadores (de Dewey, Neil, Piaget a Agostinho da Silva). Líamos também, e com igual empenho, não (jamais) os seus atarefados e ignorantes caluniadores do nosso tempo, mas os seus grandes opositores, os seus aguerridos adversários, os seus críticos, como Bertrand Russell, Ortega y Gasset ou Hannah Arendt, uma das mais lúcidas vozes contra a instrumentalização da educação para fins políticos que Rousseau acaba por advogar.

Com a leitura desses grandes pensadores, procurava dar a ver as dificuldades, as encruzilhadas que atravessam o terreno problemático da filosofia da educação. Mas, ao mesmo tempo que tentava cobrir, com o manto de algumas obras importantes, as tristes e lamacentas prescrições mais ou menos moralizantes a que a filosofia da educação hoje tantas vezes se reduz, falava aos meus alunos, longa e apaixonadamente, da invenção da escola na Grécia. Não para lamentar o que se perdeu, mas para dar a perceber o que aí se iniciou de fundamental. Lia-lhes, comovida, o testamento de Teofrasto que deixava o seu jardim, o seu parque e as casas adjacentes aos amigos que quisessem dar continuidade à Academia que Platão havia fundado, “*na condição de que*

*estes bens não sejam nem alienados, nem possuídos privadamente, mas que permaneçam indivisos, como um santuário, e que todos os usem em comum, amigável e familiarmente, como é conveniente e justo*⁴

Quer dizer, eu tinha a ingenuidade de pensar que era possível incluir, como uma das tarefas mais importantes e decisivas de uma filosofia da educação nos nossos dias, o trabalho de elucidação e redefinição das grandes finalidades da escola como instituição universal sem a qual a construção do mundo em que vivemos seria impossível. No fundo, pensava que podia salvar a educação fazendo o elogio da escola.

Estava enganada. Hoje compreendo que é necessário ser firme (até mesmo, excessivamente firme) na distinção entre educação e ensino, e, portanto, entre o que é a filosofia da educação e o que poderia ser uma filosofia da escola. E isto porque é na escola, e só na escola, que se ensina. Porque é unicamente na escola que se faz algo que só lá pode ser feito: ensinar, encontrar uma forma expressiva capaz de dizer de novo para, assim, alargar a compreensão do aluno. Se se pretende que a escola eduque, a escola fica confrontada, diria mesmo sufocada, com uma complicada alquimia de outras funções e responsabilidades que a impedem de cumprir a sua tarefa fundamental que é ensinar.

Quem educa (bem ou mal, esse é outro problema!) é a família, a televisão, a igreja, a publicidade, as redes sociais, etc. Querer que a escola eduque é, a meu ver, um erro lamentável em que caem, tanto os poderes estabelecidos, interessados em usar a escola para conduzir (*educere*) e normalizar o comportamento dos futuros cidadãos⁵, como os professores que aceitam essa tarefa educativa com resignação, como preço a pagar para poderem cumprir aquela que eles sabem ser a sua função essencial: ensinar. **Mas é o professor que ensina. Só o ele o faz.** Os pais e as mães ensinam mal. Mesmo que os pais sejam professores, ensinam mal os seus filhos porque, para ensinar, é preciso que ter uma relação específica com os alunos que só a escola permite construir. Relação desapaixonada, mas amável, afável, atenciosa, disponível. Relação desapaixonada, mas interessada, empenhada, respeitadora do aluno, dos seus interesses, dificuldades e capacidades. Relação desapaixonada, mas presencial. Acabámos de verificar isso na crise covid e no generalizado reconhecimento que daí adveio das incontornáveis limitações do ensino pela televisão (telescola) e do ensino à distância (e-learning).

Quanto ao ensino através da internet, só quem não percebe a diferença entre informação e conhecimento é que pode imaginar que a internet pode ser uma escola, ou que o papel do professor fica, com a internet, esvaziado

ou sequer ameaçado. Dizia há dias, num jornal diário, um professor com responsabilidades na universidade portuguesa que não era legítimo continuar a pedir aos seus alunos que se deslocassem à faculdade para ouvir as suas aulas quando, na internet, encontrariam tudo o que ele lhes poderia ensinar. Há nesta declaração uma muito sincera mas triste verdade: um professor que pensa que o seu trabalho consiste em transmitir a informação que o aluno pode encontrar hoje na internet e que, portanto, ontem, menos rica mas mais organizada, podia ir buscar ao compêndio. Em ambos os casos, o professor assume-se como mero veículo cuja tarefa é fazer passar uma informação que outros canais podem passar melhor que ele. Isto é, em ambos os casos, o ensino não é reconhecido na sua natureza de gesto integrador, iluminador, explicativo, clarificador. Ensinar é, então, apenas veicular, isto é, debitar. Mas, o que importa sobretudo assinalar naquela declaração, é que ela está fundada sobre o erro generalizado que consiste em pensar o conhecimento como mera acumulação de informações. Pelo contrário, quando o conhecimento é compreendido na sua natureza relacional, demonstrativa, arquitectónica e unificadora, então, o professor é hoje, face à riqueza informativa mas dispersa e fragmentada da internet, mais importante do que nunca.

Em síntese, o que pretendo dizer é que educar e ensinar são coisas muito diferentes que hoje tendem a ser dramaticamente confundidas.⁶ Ensinar tem a ver com a inteligência e a palavra, educar tem a ver com a alma e os seus desejos. Daí que, a meu ver, a par de uma filosofia da educação à qual cabe a definição dos grandes ideais de educação, das suas metas, das suas finalidades últimas, dos problemas e antinomias que atravessam o próprio conceito de educação, há lugar para **uma filosofia da escola**, centrada na análise da escola enquanto instituição essencialmente cognitiva, isto é, dedicada a pensar a natureza do ensino, sem se deixar inscrever no terreno dos fins com que a filosofia da educação se ocupa.

O livro está dividido em duas partes, uma relativa à escola e outra ao ensino (da filosofia).

A primeira, abre com um dos textos em que mais me revejo: *O insuportável brilho da escola* (2003) que dá o título ao livro. Fui feliz neste texto. Consegui dizer aquilo que queria dizer: mostrar quão necessário é distinguir cuidadosamente conceitos tão aparentemente óbvios e inocentes como os de instrução,

ensino, educação, e, simultaneamente celebrar a figura da escola cujo brilho é insuportável justamente porque ela é o lugar por excelência do ensino. É esse brilho que faz da escola uma instituição admirável. É esse brilho que justifica que, todas as manhãs, as crianças se dirijam com alegria para as escolas deste mundo. Elas vão lá para aprender. E como elas adoram aprender! Adoram aprender e adoram aprender coisas difíceis. Estou convencida que, muitas vezes, as crianças não gostam da escola porque não aprendem nada na escola. Porque aprendem coisas fáceis, coisas que elas já sabem. Ora as crianças gostam de aprender coisas difíceis, coisas que elas nunca saberiam se não fossem à escola.

Em *Elogio da transmissão* (2008), procuro resgatar o valor da transmissão dos saberes teóricos, isto é, do ensino. E, para isso, começo por atravessar rapidamente vários níveis em que o processo de transmissão se realiza e, assim, aproximar-me desse acto específico de transmissão discursiva, teórica, demonstrativa, que se realiza de forma assimétrica no espaço da escola e que exige a constituição prévia (simbólica) das figuras do professor e do aluno. A situação é hoje muito curiosa pois, ao mesmo tempo que se condena o acto de transmissão, que se desvaloriza o ensino enquanto transmissão de conhecimentos, faz-se uma valorização excessiva da educação enquanto veiculação de valores. Como se essa veiculação não fosse também uma forma difusa mas altamente incisiva (violenta) de transmissão.

Em *Museu e biblioteca. A alma da escola* (1997) procuro dar conta da articulação constitutiva, histórica e conceptual, entre a escola, a biblioteca e o museu, três instituições universais cuja proximidade e íntima articulação ilumina a natureza de cada uma delas enquanto condições de possibilidade da construção do conhecimento.

Finalmente, no texto *Universidade. O regresso ao futuro de uma ideia* (2000), partindo da ideia de universidade tal como Humboldt a consagrou, da análise das suas principais determinações (universalidade, unidade, independência, liberdade) e da forma como essa ideia enfrenta um conjunto de novidades tão sérias como a especialização exponencial do conhecimento, as exigências profissionalizantes da nova racionalidade técnica, a massificação resultante da sua abertura mais democrática e tendencialmente menos elitista, e, sobretudo, as gigantescas transformações das novas tecnologias da comunicação, procuro ver de que modo a universidade, ou melhor, a ideia de universidade, pode responder aos desafios que a nossa modernidade lhe coloca.

Seguem-se dois textos que defendem a escola pela negativa, isto é, que argumentam que ela **não** é um lugar de educação mas sim um lugar de ensino. Pode até acontecer que eduque. Mas esse não é o seu destino. A televisão educa muito mais. Os pais educam muito mais. As igrejas educam muito mais. Todos são agentes educativos que visam indicar um caminho, apontar uma direcção, dirigir o comportamento. A escola, por seu lado, tem como destino inexorável transmitir o conhecimento já adquirido pela humanidade de forma a permitir às novas gerações dar continuidade a essa aventura.

No texto intitulado *Homens ou cidadãos. A propósito da chamada 'educação para a cidadania'* (2008), começo por ir a Rousseau buscar uma distinção ilustre entre homem e cidadão para assinalar, não só a contradição interna do conceito de direitos humanos que Rousseau apontou, como para questionar o sentido superiormente educativo da escola e da chamada educação para a cidadania. Isto é, para - contra Rousseau - defender o valor cognitivo da escola e determinar, a partir daí, qual poderia ser o único legítimo propósito de uma educação para a cidadania: esvaziada de qualquer pretensão normativa ou moralizadora, caber-lhe-ia a transmissão de uma cultura universal e cosmopolita (como diria Kant), isto é, a formação de cidadãos do mundo.

No texto que tem por título *A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Implicações de um estudo* (2009), sou ainda mais contundente. Como aí defendo, “Nós não temos escolas para educar as crianças, temos escolas para construir conhecimento. Se as escolas fechassem, as crianças continuariam a ser educadas. Mas a humanidade, em termos de conhecimento, regressaria à barbárie”. Quer dizer, a escola é uma figura necessária da construção e crescimento do conhecimento. Uma instituição universal, simultaneamente material e ideal, tangível e transcendental, condição de possibilidade do conhecimento novo.

Vêm depois três textos sobre Agostinho da Silva. É uma homenagem que aqui quero fazer a um homem bom. Sei até que ponto a sua liberdade, irreverência e piedade pelo próximo eram verdadeiras pois tive o privilégio de ser sua amiga, de o visitar em sua casa, de passear com ele pelas ruas da cidade, de o convidar para as minhas aulas, de o escutar em diversas ocasiões e contextos.

Recordo uma palestra memorável, no dia 10 de junho de um ano que já não sou capaz de identificar com precisão, que teve lugar no Martinho da Arcada, antes do antigo botequim, onde o Fernando Pessoa ia tomar o seu copo de vinho diário, ser desfigurado pela intervenção modernizadora daqueles que o pretendiam preservar. Estava previsto, para essa noite, um

pequeno serão musical que deveria seguir-se à conversa com Agostinho da Silva. Mas a dita conversa foi de tal modo intensa, as suas palavras encheram de tal modo a sala e comoveram de tal modo o coração de todos os presentes, que, depois de o termos ouvido, já não foi possível ouvir mais nada. O serão musical foi cancelado e todos, em silêncio, regressámos a casa, naquela quente noite junina.

O primeiro texto que lhe é dedicado, *Agostinho da Silva. Um arquétipo vivo do professor* (2006), é um pequeno apontamento em que recorro duas aulas que Agostinho da Silva deu, a meu convite, na Faculdade de Ciências de Lisboa.

No texto seguinte, *A escola como memória do futuro* (2007) parto do reconhecimento do carácter antinómico que atravessa a questão educativa, para tentar ver de que modo Agostinho da Silva faz confluír, na ideia da Escola, o seu rousseauismo optimista e o seu platonismo militante. Aparentemente paradoxal, a figura da Escola surge então em todo o seu esplendor. Não como dispositivo de modelação, lugar de recuperação do adquirido ou de (mera) reinvenção do passado, mas como “memória do futuro”, comunidade de estudo onde o professor ensina aquilo que não sabe ainda e o aluno recorda aquilo que um dia saberá. Templo laico onde se espera “que em nós brote aquilo a que viemos”⁷

Agostinho da Silva e a ‘Educação de Portugal’ (1991) é uma recensão a um dos seus livros, que tem aquele título. Está organizada a partir de uma listagem de doze razões pelas quais, a meu ver, o dito livro pode (deve) ser lido com total proveito e intenso prazer por todos aqueles que às questões da educação no nosso país queiram votar alguma especial atenção.

As fotografias de Agostinho da Silva que acompanham estes textos são de Henrique Guimarães⁸, porventura um dos meus melhores alunos e, certamente, um dos meus melhores amigos.

A segunda parte do livro é constituída por cinco textos sobre o ensino (da filosofia).

Acho que escrevi dois bons textos sobre esse tema. Perdoem-me a imodéstia. É com eles que abro a segunda parte do livro. Acredito que, passados tantos anos, mantenham ainda alguma clarividência e acutilância.

No primeiro, *Proximidade do ensino da filosofia à própria essência do ensino* (1995), tomo o ensino da filosofia como pedra de toque para pensar esse acto específico de comunicação e construção cultural que é o Ensino. Para isso,

questiono a relação entre o ensino da filosofia e o daquelas disciplinas cuja ensinabilidade parece mais inegável, mais estabelecida, ou seja, aquelas que, para lá das muitas opiniões contraditórias sobre o que deve ou não deve ser ensinado, sobre o que importa e não importa ensinar, são sempre escolhidas como devendo ser ensinadas: a matemática e a língua mãe. Disciplinas que sempre foram e sempre são ensinadas em todas as latitudes, em todos os países, que sempre fizeram parte de todos os programas escolares. Aquelas por onde todos começámos, por onde tudo possivelmente começa.

No segundo, *Dilemas do ensino (da filosofia)* (1990), parto do confronto entre as posições de Spinoza e de Descartes sobre o ensino da filosofia e sobre a relação da filosofia com o seu método e com a forma por excelência da sua comunicação, para, a partir daí, caracterizar o dilema fundamental com o qual o professor (de filosofia) se confronta: ou fazer-se entender pelo auditório sempre imperfeito dos seus alunos e, então, necessariamente ter que simplificar, distorcer, passar por cima, escamotear, esquecer, numa palavra, trair a filosofia, ou não trair a filosofia e aceitar poder não ser entendido.

Se, além destes dois textos, publico três outros escritos sobre o ensino da filosofia, é sobretudo por razões documentais. Porque acredito que poderão ter algum interesse como fonte para compreender a importância do ensino da filosofia antes do 25 de abril e nos anos 80 do século passado e para aceder aos enredos do debate, que então decorreu, sobre a defesa do ensino da filosofia no qual eu, como todos os professores de filosofia da altura, estivemos envolvidos.

O que estava em causa era sobretudo o ensino da filosofia como prática de liberdade. Ensinar filosofia era participar num processo de abertura de mundos que tinham estado demasiado tempo fechados, ter a possibilidade de fazer estremecer as certezas estabelecidas, questionar as evidências, pôr em causa a equívoca “naturalidade” que estava agarrada aos gestos, às palavras, aos conceitos.

Ser uma jovem professora de filosofia era, nesse momento, uma tarefa exaltante. Fui professora de filosofia toda a minha vida, mas foi então que me senti, como nunca, uma professora feliz. Adorava dar aulas. Chegar às 8,30 h da manhã, todos os dias, e entrar na sala com a certeza de estar a fazer algo de fundamental.

Comecei a dar aulas em 1971, no Liceu Maria Amália, onde havia sido aluna, do 1º ao 7º ano. E isso dava a cada gesto, a cada rosto, a cada sala,

corredor, esquina, a cada pequeno acontecimento, um misto de exaltada responsabilidade e secreta euforia. Subir ao estrado e tomar a palavra perante trinta e tal alunas silenciosas, que, naqueles tempos, entravam ainda em fila na sala de aula onde tinham lugares marcados, desafiar a sua inteligência, estimular a sua liberdade. **A**-presentar e **Re**-presentar perante elas essa disciplina magnífica que é a filosofia. E procurar fazer tudo isso de forma veemente, eficaz e, simultaneamente, criativa e feliz era um desafio intelectual de valor incalculável. Atravessava todos os dias os corredores daquele edifício panóptico e sentia que, como professora de filosofia que agora era, me cabia, nas salas de aula onde outrora havia sido aluna, analisar, desconstruir, questionar os sentidos ali sedimentados. Um dos momentos mais intensos foi aquele em que recebi, das mãos da minha antiga professora de filosofia que eu fora chamada a substituir, a célebre e inquietante “caderneta”, pequeno dispositivo de controle, vigilância e punição para uso do professor, arquivo gordo e recheado de tantas folhas quantas as alunas, cada qual com uma fotografia, colada sempre no mesmo canto da pequena página, o que dava ao conjunto um desequilíbrio insólito. Estremeci perante a entrega solene daquele símbolo de um poder que, assim, me era conferido, mas que eu estava determinada a desmontar e me recusava a exercer.

No Liceu Maria Amália, ainda rigorosamente feminino, fui admoestada por usar um casaco comprido de cor vermelha e era olhada com desconfiança pelas velhas professoras, agora minhas colegas, receosas de que as minhas aulas fossem contaminadas por aquilo que o meu casaco vermelho pudesse significar. As velhas senhoras não se enganavam. O vermelho não era sinal de proselitismo, mas era sem dúvida marca de amor à liberdade.

Fui depois para o Liceu D. Pedro V onde fiz o estágio clássico e pertenci ao último grupo de professores de filosofia que, em 1973, fez ainda “Exame de estado”⁹. No ginásio do antigo Liceu Camões, lembro-me bem!

Tempos muito felizes, esses. Durante o salazarismo, ser professor de Filosofia era uma enorme responsabilidade e uma tarefa exaltante. Sabíamos exactamente o que era preciso fazer. Como lugar de liberdade, a filosofia estava ao serviço do futuro.

Um dia, nas vésperas do 25 de abril, o director de turma entrou na minha sala de aula sem se fazer anunciar ou sequer pedir autorização. Corria o boato (alias verdadeiro) que eu não marcava faltas. Quando o vi entrar, de bata branca e postura inquisitorial, para fazer “a chamada” e provar assim o meu delito,

não sabia quantos alunos teriam faltado, quantos estariam presentes. Olhámos uns para os outros. Todos percebíamos bem o que estava em causa. Mas os alunos estavam lá todos. O director de turma saiu em silencio, acabrunhado. E entre mim e os meus alunos criou-se uma cumplicidade de ferro que dura até hoje.

Mas, depois do 25 de abril, ser professor de filosofia era uma festa. Uma certeza cada dia renovada. A responsabilidade tinha saído à rua e cada palavra do professor tinha o peso, não já de uma promessa, mas de um gesto vital, de um compromisso. Nesses anos, aprendi muita filosofia para ensinar filosofia e, sobretudo, no acto mesmo de a ensinar. Depois, fui orientadora de estágio. E, mais uma vez, aprendi muita filosofia ao ver como ensinavam filosofia aqueles que comigo faziam o seu estágio. Um dia, assisti a uma aula de um estagiário que passou o tempo a conversar amigavelmente com os alunos. Perante a minha perplexidade, defendeu-se dizendo-me que seguia o modelo socrático: primeiro, queria ser amigo dos alunos para depois os poder ensinar. Lembro-me que lhe respondi com grande severidade que o caminho era justamente o inverso: ao professor cabe ensinar; depois, eventualmente, poderá vir a ganhar a amizade dos alunos. E quanto mais e melhor ensinar, mais essa amizade será possível. Ainda hoje, passado tanto tempo, recebo, todos os anos, um cartão de boas festas desse antigo estagiário.

Foi nesses tempos e com base nessa experiência de empenhamento no ensino da filosofia, que os textos aqui publicados foram escritos. O debate travava-se então em duas frentes: pela qualidade do ensino da filosofia, agora que tudo estava a mudar, e pela defesa da continuidade do ensino da filosofia com o qual, mais tarde (nas décadas de 80 e 90), alguns pretenderam acabar. Vencida essa luta, o passo seguinte foi o debate sobre o programa que deveria dar continuidade à disciplina de filosofia, debate no qual o “Projecto Carrilho” foi amplamente discutido.

Assim, *Notas sobre as instituições da filosofia* (1988), é um texto conturbado, enredado nesse debate e na necessidade de produzir argumentos a favor do ensino da filosofia. Ele exprime a necessidade que eu sentia de defender o ensino da filosofia, mas também a recusa de o defender a partir de argumentos piedosos.

O pequeno texto, inédito, sobre *O estatuto de um programa de filosofia. Contributos para um debate* (1989) insere-se nesse mesmo momento de defesa do ensino da filosofia. Com a distância de mais de 30 anos que me separam da

redação desse escrito e do debate em que ele se inseriu, considero ainda que o chamado “Programa Cardia” foi, de todos os então apresentados, aquele que tinha maior qualidade e maiores potencialidades.

Trata-se, obviamente, de um texto desactualizado no seu conteúdo directo uma vez que, entretanto, muitos outros programas de filosofia foram promulgados. Se ainda assim o publico, é na esperança de que possa ser útil enquanto documento relativo ao aceso debate que teve lugar nas décadas de 80 e 90 em Portugal sobre os programas da disciplina de filosofia do ensino secundário. O aceso debate que referi foi sobretudo resultante da tentativa, posta em marcha com a chamada “Reforma Frausto da Silva” de 1988 (na qual participaram Roberto Carneiro, Marçal Grilo e Tavares Emídio) que visava, não apenas restringir o ensino da filosofia aos alunos da área de “Estudos Humanísticos”, mas também criar uma disciplina de formação geral intitulada “História das Ideias e da Cultura” para o 11º e o 12º anos que os proponentes (e só eles) achavam capaz de substituir a filosofia. Enganavam-se redondamente pois o prestígio da palavra foi capaz de reunir vontades e inteligências em favor do abandono da proposta e da continuidade do ensino da filosofia na escola secundária.

Nesse mesmo texto sobre o programa de filosofia faço o elogio do professor que não precisa de programa e do programa curto, flexível, marcadamente opcional, nada mais que uma simples orientação temática. Longe estava então de poder imaginar que, passados mais de 30 anos, o programa actual fosse tão rigidamente orientado. Ora, é justamente isso que, tanto quanto sei, acontece com o programa que hoje em dia vigora no ensino da filosofia. O problema está tanto na sua clara opção analítica como na forma exclusiva, unilateral e extrema com que essa opção é feita. O paradigma da filosofia analítica não implica a exclusão da metafísica e da filosofia da consciência. Num certo sentido, este programa poderia mesmo ser considerado como um mau serviço prestado à filosofia analítica. Por outras palavras, o problema deste programa, não é ser analítico, mas sim exclusivamente analítico, ou, se se preferir, demasiado analítico. Não há direito de dar aos jovens que abrem pela primeira vez a porta da aula de filosofia, com a expectativa que a palavra ainda transporta consigo, uma imagem tão seca, tão isenta de alma, da filosofia. Em limite, o que eu estou a dizer é que a filosofia analítica é uma forma legítima de fazer filosofia. Não está isso em causa. Mas é necessário reconhecer que ela

só interessa aos outros filósofos analíticos que leram os mesmos livros e comentam os mesmos artigos.

Vem por fim, o mais antigo dos textos que escrevi sobre o ensino da filosofia - o texto sobre *Do texto no ensino da filosofia. Algumas questões*, de 1981. Leio-o hoje e vejo nele muita ingenuidade e muita singeleza. Tanta que, porventura, melhor fora deitá-lo ao vento ou atirá-lo para dentro daquela máquina trituradora que aparece no fim do filme de Sérgio Leone “Era uma vez na América”.

Mas também vejo nele muita candura e muita verdade. Foi escrito num momento em que, no ensino da filosofia em Portugal, se abandonava vagarosamente o modelo compendial que havia vigorado durante décadas e no qual, eu própria, nos bancos do antigo liceu Maria Amália, com uma professora severa e competente, aprendi as regras do silogismo e as virtudes do ecletismo.

Procurava-se então resgatar o ensino da filosofia ao domínio do compêndio, substituindo esse velho e estafado modelo por um método novo, que considerávamos exaltante e libertador: a leitura de “textos”. Era tal o entusiasmo que – recorde bem – o próprio gabinete ministerial encarregue do ensino da filosofia fazia chegar às escolas (já não havia liceus), nessa altura cheias de gestos e de sonhos, centenas de textos (tenho receio de exagerar se disser que eram milhares) em folhas soltas que deveriam ser distribuídas aos alunos depois de agrupadas pelos professores de acordo com um sistema bizarro que combinava numeração com categorização alfabética.

Este texto foi escrito nessa euforia. Com ligeiras alterações, ele reproduz uma comunicação que apresentei com grande sucesso no “Segundo Encontro de Professores de Filosofia” promovido pela Sociedade Portuguesa de Filosofia a 15 de fevereiro de 1980, em Lisboa. Quando acabei de falar, no grande auditório da Fundação Gulbenkian, todos me vieram cumprimentar e felicitar por ter dito, com ardor e convicção, aquilo que todos sabíamos ser verdade: que o velho ensino compendial tinha os dias contados e que ali estávamos nós, jovens professores que então éramos, num mundo acabado de se libertar do salazarismo, prontos para fechar o capítulo do livro único e iniciar um novo modelo de ensino da filosofia que teria a livre leitura de “textos” como sua bandeira. O texto dessa minha conferência foi objecto de uma publicação modesta¹⁰ e nunca mais republicado. Ele aí fica, entregue à vossa condescendência, como testemunho desse momento exaltante e da urgência que era – e é ainda – a nossa, de fazer circular a liberdade na aula de filosofia.

Resta dizer que muitos destes textos foram objecto de conferências. Daí as marcas de oralidade que os atravessam. Não as quis retirar. Pensei que elas ajudariam os eventuais leitores a desculpar as singelezas da argumentação e as simplicidades da elaboração com que estão escritos.

Finalmente, uma nota sobre o facto de este livro começar com uma entrevista e fechar com entrevista. Porquê? Porque foram ambas entrevistas sobre livros que eu acabava de publicar¹¹. E, enquanto tal, traduzem uma perspectiva já exterior, já relativa a algo que, uma vez publicado, deixou de nos pertencer. Ou seja, de alguma maneira, a primeira dessas entrevistas prolonga o movimento deste prefácio e a segunda pode porventura funcionar como posfácio. E, não é justamente isso que se espera de um prefácio ou de um posfácio: o lugar onde o autor, sempre silenciado, fala um pouco de si?

Enfim, algumas repetições. Andei sempre a dizer a mesma coisa. Afinal, como lembrava Barthes, “Nós nunca falamos senão uma única frase que apenas a morte vem interromper”¹².

Notas

1. Refiro-me à breve descrição que Platão faz na *República* da estátua de Glauco, deus marítimo enamorado por Sylla que será transformada em monstro com 12 pés e 6 cabeças pelo ciúme vingador de Circe. Diz Platão: “*Quem o vir, não reconhecerá facilmente a sua natureza primitiva, devido ao facto de, das partes antigas do seu corpo, umas se terem quebrado, outras estarem gastas, e todas deterioradas pelas ondas, ao passo que outras se sobrepuseram nela — conchas, algas ou seixos — de tal modo que se assemelha mais a qualquer animal do que ao seu antigo aspecto natural*”, Platão, *A República*, Livro X, 611 d., 9. Lisboa: Gulbenkian, 2001, p. 480.

2. Remeto para o meu livro Pombo, Olga (2011) *Unidade da Ciência. Programas, Figuras e Metáforas*, Lisboa: CFCUL/Gradiva, no qual apresento, desenvolvidamente, os argumentos históricos e conceptuais em que esta tese se suporta.

3. A cadeira, que leccionei de forma intermitente entre 1985 e 1995, fazia parte de um curso de mestrado do antigo Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

4. Diógenes Laercio, *Vies, Doctrines et Sentences des Philosophes Illustres* (trad. franc. de Robert Genaille), Paris: Garnier-Flammarion, 1965, Vol. I, pag. 246-7.

5. Em vez de se limitarem a oferecer uma disciplina de introdução às formas de organização

do estado, às regras da república e aos preceitos da constituição, quer dizer, ao **ensino** das determinações concretas da cidadania política numa sociedade democrática, porque confundem ensino com educação, os poderes estabelecidos usam a escola para educar. A tal ponto que, recentemente, foi mesmo criada uma unidade curricular de “educação para a cidadania” apontada à veiculação de valores, isto é, que visa explicitamente agir sobre os comportamentos dos futuros cidadãos. A indistinção entre educação e ensino por parte dos poderes estabelecidos tem consequências desastrosas. A maior aberração consiste, a meu ver, em o estado assumir como seu, o dever de subsidiar a educação (confessional e valorativa) que as famílias querem proporcionar aos seus filhos. A lógica é a seguinte: o estado tem que garantir a liberdade de cada família na escolha da educação (religiosa e valorativa) que quer dar aos seus filhos. Nestas circunstâncias, duas possibilidades se colocam: ou a escola pública tem, ela mesma, que oferecer diversas orientações educativas de modo que, cada família, possa ter a liberdade de escolher a orientação que quer que seja dada (imposta) aos seus filhos e, para isso, têm as escolas públicas que oferecer disciplinas que abram o leque de todas as possíveis orientações educativas (solução que foi ensaiada entre nós e que deu origem à criação, em 1989, de uma disciplina com o bizarro nome de “Educação moral e religiosa católica e de outras confissões”); ou o estado tem que subsidiar as escolas privadas que oferecem um tipo determinado de educação (religiosa e valorativa) que as famílias entenderam escolher para aí educar seus filhos. No primeiro caso, a escola pública assume as responsabilidades educativas, confessionais e valorativas, das crianças e dos jovens embora reconheça que essa educação tem na família a sua única legitimidade possível. No segundo caso, aceita transferir para uma escola privada, escolhida pelos pais, a educação (religiosa e valorativa) dos seus filhos, mas, porque continua a confundir ensino com educação, encara essa transferência como resultado de uma desistência, de uma falha da sua parte, e, por isso, sente-se obrigada a continuar a subsidiar essa educação. Em ambos os casos, a escola compreende que, em última análise, são as famílias que tem a responsabilidade educativa dos seus filhos, mas, porque confunde os conceitos de educação e ensino, fica incapaz de se libertar das tarefas educativas que, em última análise, reconhece não lhe competirem.

6. Diz-se hoje por todo o lado e com demasiada certeza que o professor é um educador! Que quer isto dizer? Que todo o professor é, quer queira quer não, um educador? Que o professor *deve* ser um educador? Mas, se todo o professor é / deve ser um educador, será possível exigir que todo o educador seja professor? As reticências que se sentem nesta formulação inversa, são bem a prova de que não estamos perante uma real equivalência, de que entre professor e educador não há identidade mas diferença. Cabe então perguntar: por onde passa a diferença essencial entre o professor e o educador? Será que pode, ou deve, o professor estabelecer alguma relação entre a sua actividade de ensino e a sua participação no processo educativo? Será que é dever do professor manter-se tanto quanto possível distante da função de educador? Ou será que o professor tem também deveres nessa matéria? Questões como estas ficarão inevitavelmente confundidas se, como acontece com frequência alarmante, elas estiverem fundadas numa derrapagem generalizada do sentido dos dois principais conceitos que utilizam: educação e ensino.

7. Agostinho da Silva, *Sete Cartas a um Jovem Filósofo*, Lisboa; Ulmeiro, 1989, p. 53.

8. Engenheiro de formação, Henrique Guimarães fez um doutoramento em Didáctica da Matemática e foi professor associado do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa até ao fim da sua vida. Em paralelo, desenvolveu, de forma serena mas apaixonada, uma muito singular actividade de fotógrafo.

PARA UMA FILOSOFIA DA ESCOLA

9. Que viria a desaparecer logo após o 25 de abril.

10. O texto foi publicado no *Boletim Informativo*, nº 15 (1981), Lisboa: Ministério da Educação e Cultura, pp. 13-23.

11. A primeira entrevista, “A escola é o lugar onde a memória se faz futuro”, foi realizada em 2011 pelo jornalista António Baldaia, para a revista *Página da Educação* (vol. II, n.º 195, pp. 9-20). A segunda, “E se nos sentássemos para conversar?”, foi feita em 2004, por António Gonzalez, docente e investigador no ISPA, para um número da Revista *SER*, entretanto, extinta.

12. Roland Barthes, “Análise estrutural da narrativa”, in *Escritores, intelectuais, professores*, trad. port., Lisboa: Presença, 1975, p. 186

“A escola é o lugar onde a memória se faz futuro”¹

Entrevista de António Baldaia

António Baldaia - Professora Olga Pombo, começo com o título de uma comunicação que proferiu em 2009: “Afinal, o que é a escola?”

Olga Pombo - Penso que a escola é uma instituição que deve ser vista em paralelo com outras instituições igualmente importantes para a construção do conhecimento novo, como o museu, a biblioteca, a academia (república dos sábios) e a enciclopédia. A escola não foi inventada para educar as crianças; foi inventada para permitir a transmissão do conhecimento entre gerações. Se não houvesse escola, não havia ciência, não havia possibilidade de uma geração mais nova adquirir os conhecimentos que a geração mais velha conquistou de uma forma crítica e permitindo o desenvolvimento futuro desses conhecimentos. A escola surge quando surge a sociedade da escrita, e surge para permitir, justamente, substituir os modelos tradicionais da transmissão do conhecimento, dando origem a um processo de crescimento geracional muito acelerado do conhecimento. É por isso que a escola existe, do meu ponto de vista. E ainda hoje tem essa missão, embora ao longo da história da humanidade lhe tenham sido atribuídas outras missões. Hoje, por exemplo, serve também para tomar conta dos filhos. Se os pais precisam de ir trabalhar, tem de haver um sítio

onde pôr as crianças, desde cada vez mais pequeninas. Em França, por exemplo, a palavra “garderie” designa uma escola infantil, que é claramente um sítio onde as crianças são “guardadas” enquanto os pais vão trabalhar. E enquanto estão a ser guardadas, naturalmente, alguma coisa se há-de fazer com elas. E então começam a ser atribuídas à escola funções educativas que nunca teve. A escola era um lugar de instrução, de aprendizagem; as crianças eram educadas na família, na praça pública, na rua, com os vizinhos, com as outras crianças. Quer dizer, o que eu penso é que a escola foi criada para um conjunto de funções muito importantes, que são funções cognitivas, e foram-lhe sendo atribuídas outras. De tal maneira que ela hoje pode aparecer como tendo as outras funções e não tendo as principais. Isso é um desvirtuamento completo da ideia de escola. E dá origem a desastres terríveis, como a definição de professor como educador, em vez de ser aquele que ensina uma determinada matéria.

AB - Então, o que deveria ser o professor hoje?

OP - Hoje e sempre, o professor é aquele que faz um trabalho que mais ninguém faz: ensina.

AB - Mas a educação não é também, pelo menos em parte, uma missão da escola?

OP - Não, não acho que seja uma missão da escola. Acho que a educação é aquilo que a escola tem de fazer para poder continuar a ensinar. Não podemos confundir, nem ser transigentes nisso.

AB - Qual é, então, a fronteira entre escola e educação? O que é que as distingue?

OP - A educação tem a ver com o controlo das almas, dos desejos, e com a adaptação as regras e valores do mundo dos adultos, e a escola tem a ver com a construção do conhecimento. São coisas diferentes e, por muito combinadas que possam estar, é de toda a utilidade fazer a separação; não cair na confusão de misturar as duas zonas.

Quando pergunta qual é a função do professor, para mim, o professor é aquele que ensina, que introduz o aluno numa determinada área do conhecimento e que faz aquilo que é necessário fazer para que um aluno que não sabe matemática aprenda matemática, para que um aluno que não sabe história aprenda história... Há uma grande obscuridade, porque é difícil saber o que é isso de ensinar, mas é, com certeza, um acto que podemos chamar de transmissão do

conhecimento por via discursiva. E essa é, do meu ponto de vista, a missão sagrada do professor.

Agora, o professor vive numa instituição do século XXI, que tem determinados condicionamentos. E, muitas vezes, para poder realizar a sua função fundamental que é ensinar, é obrigado a desempenhar outras tarefas – tarefas acessórias, mas indispensáveis para poder realizar aquela que é, de facto, a função decisiva. Eu fico alarmada quando verifico que a confusão é de tal maneira grande que se pode dizer que um professor é, em primeiro lugar, educador e que, de vez em quando, também ensina. É exactamente ao contrário!

AB - E há alternativa?

OP - A alternativa é que os professores, os formadores de professores, os ministérios chamados da Educação – que não deviam chamar-se da Educação, mas da Instrução ou do Ensino – as autoridades que estão ligadas a estas questões deviam ter muito clara esta distinção e fazer de modo a que as condições necessárias para o ensino estivessem garantidas. Só perceber esta diferença já ajudava imenso a alterar os procedimentos. Se o professor se assume fundamentalmente como educador, ele vai para a aula “falar” com os alunos, “conversar” sobre os seus comportamentos, os seus deveres, a sua vida, etc. Tenderá então a constituir-se como moralizador. Se vai para ensinar, se compreende que essa é a sua função fundamental, tenderá, naturalmente, a organizar as coisas de maneira a que seja possível realizar essa maravilhosa actividade que visa levar o aluno a aprender os conhecimentos que não conhecia.

AB - A questão da educação para os valores...

OP - O grande valor que o professor tem a ensinar é o valor do conhecimento. Ele tem que ser capaz de criar condições na sala de aula para poder realizar o seu trabalho, que é ser professor, e não deve imiscuir-se nas questões da moralidade.

AB - Mas a educação para os valores não comporta uma dimensão instrutiva?

OP - Não me parece... Acho que é ao contrário: a dimensão instrutiva é que é veiculadora de valores: o valor da verdade, da seriedade do trabalho... Por exemplo, um aluno é convidado a fazer um pequeno comentário sobre um texto e, às tantas, já não sabe distinguir o que diz o autor do texto e o que diz ele. Se se ensinar o aluno a fazer o comentário do texto, ele irá ser confrontado com a necessidade de, por mais difícil que isso seja, procurar distinguir aquilo que é

dele, que é a sua perspectiva, e aquilo que é do autor. Aqui há valores envolvidos, mas valores que decorrem do acto de ensinar: o respeito pela verdade, o respeito pelo conhecimento, o respeito pelo trabalho dos outros. Não é preciso moralizar, basta pôr em funcionamento o acto de ensino e esses valores vêm com ele. O professor não tem de ser um padre; deve fugir da imagem do padre. Aliás, a palavra “padre” tem a ver com “pai”, não é? O professor não é nem pai, nem padre... Nem um nem outro são professores.

AB - Há um bocado a ideia da docência como um sacerdócio...

OP - Mas isso não deve levar á confusão entre professor e padre. Quando se fala da profissão de professor como um sacerdócio, o que se quer dizer é que é uma profissão que supõe um empenhamento vital; quer-se sublinhar que não se é professor como se é empregado de escritório. O professor é convocado a dar-se muito mais na sua actividade do que simplesmente cumprir um horário. O bom professor é aquele que não está simplesmente a receber um ordenado e a cumprir um horário, é aquele que está profundamente empenhado no seu trabalho.

AB - Comprometido?

OP - Envolvido, comprometido com o que está a fazer, porque compreende a importância do que está a fazer. Sabe que está a permitir àquelas crianças, àqueles jovens, adquirirem rapidamente conhecimentos que demoraram séculos a ser conquistados... Coisa espantosa: hoje, em 25 anos, um jovem consegue saber mais física ou matemática do que sabia o Arquimedes, do que sabia Newton! Ninguém duvida que Newton é uma grande figura da história da física. Mas, hoje, um jovem de 20 anos sabe mais física do que sabia o Newton! Graças a quê? A uma coisa que se chama ensino. Que se chama escola. E a função do professor é essa.

Missão, sacerdócio... Penso que são expressões que têm a ver com o reconhecimento de que a função do professor não é a de um mero funcionário que está a cumprir um horário. O professor tem de ter uma compreensão muito grande da importância decisiva daquilo que está a fazer. E isso dá uma espécie de quase sacralidade à sua tarefa.

AB - A importância de formar um cidadão, uma pessoa conhecedora, com sabedoria...

OP - Por exemplo, diz-se muito hoje que o professor tem que preparar o aluno

para poder participar na sociedade do conhecimento? Com certeza! Mas isso faz-se como? Ao ensinar matemática, física, história, filosofia, música, ao ensinar todas as matérias que fazem parte do currículo escolar, o professor está a contribuir para a formação dos futuros participantes de uma sociedade de conhecimento, está a dar-lhes os instrumentos, as bases. Tudo isso é absolutamente necessário.

AB - Portanto, tende a achar razoável, ou mais acertado, que o professor seja exclusivamente transmissor...

OP - Transmissor de conhecimentos. Absolutamente. Do meu ponto de vista, é isso.

AB - Quando digo “exclusivamente” estou a imaginar quase um autómato. Uma máquina fria que entra na sala e debita...

OP - Não, não tem que ser uma máquina fria. Nem tem que debitar. Ensinar não significa debitar; ensinar significa realizar todas as actividades, todos os procedimentos discursivos e activos – aí é o domínio das pedagogias – para que uma criança que entra numa sala de aula e vai contactar pela primeira vez com determinado domínio curricular, que não conhece, e chegue ao fim do ano e tenha adquirido os conhecimentos correspondentes às diferentes componentes curriculares. Ensinar é fazer tudo o que for necessário para que essa criança possa adquirir esses conhecimentos. E quando ela está a adquirir esses conhecimentos, o professor está a veicular alguns valores fundamentais. Mas são valores que vêm do próprio conhecimento.

AB - Intrínsecos ao próprio processo.

OP - Exacto. Não são os valores que seriam considerados mais importantes numa determinada sociedade; não são valores que têm a ver com uma determinada religião ou ideologia...

Quando se fala na educação para os valores, eu fico escandalizada. Porque, primeiro, seria preciso saber quais eram esses valores. Quem é que decide quais são os valores para os quais as crianças deveriam ser educadas?

AB - Mas há ideias nesse sentido...

OP - Pois há... Simplesmente, também sabemos que não há decisões... Porque seria preciso que todos os professores tivessem os mesmos valores, o que é completamente impensável. Era preciso que a sociedade estivesse organizada

numa espécie de uniformidade, com valores reconhecidos por todos como muito importantes...

AB - Acabaríamos por ficar todos amarelos, ou azuis...

OP - Exactamente. Aliás a escola é profundamente ineficaz a esse nível. Olhe, por exemplo, eu fui educada – sim, educada – no antigo Liceu Maria Amália, no tempo do Salazar. E tinha professoras que assumiam essa missão educativa, de veicular valores. Valores da situação, é claro; valores do salazarismo, conservadores. E, no entanto, eu nunca fui salazarista, nem a maior parte das minhas colegas o foram. Portanto, a escola é de uma ineficácia total em relação aos valores. Basta olhar para as revoltas estudantis a todos os níveis, para os desvios, para a quantidade de problemas que há a esse nível, para perceber que as escolas, mesmo quando querem, não têm capacidade de educar.

AB - Então, quem é que tem hoje essa capacidade, esse poder?

OP - Os grandes educadores são as televisões. Essas, sim, são altamente educadoras. São poderes profundamente educativos. E é muito estranho que os ministérios chamados “da Educação” não tenham nada a dizer sobre os programas que as crianças vêem quando chegam a casa... Aí sim!, as crianças estão a ser educadas, através de histórias infantis, de programas, de filmes... Enfim, de todo um sistema de exploração da sua atenção. Puro comércio que actua sobre seres vulneráveis! Mas aí, o Ministério da Educação, deixa os comerciantes resolverem o problema. E são eles que educam; são as pessoas que fazem e vendem os filmes (e telenovelas, e series infantis de todos os tipos) que passam nas televisões e que as crianças absorvem, e nos quais absorvem “quilos” de valores por minuto, por segundo...

AB - Será falta de atenção ou reconhecimento de impotência?

OP - Será tudo isso... Por um lado, é reconhecimento de impotência, porque os monopolistas dos média têm o seu poder, justamente. Mas é também confusão conceptual. Porque o dito ministério da “educação” pensa que, pondo os professores a fazer educação para a cidadania, ou para os valores, consegue contrariar aquilo que se está a passar ao nível dos meios de informação. E, claro está, não consegue! A batalha está perdida à partida! Mais! Essa batalha desvirtua a função fundamental da escola; impede que ela realize aquilo para que foi fundada, aquilo que mais ninguém faz nem é capaz de fazer.

AB - E a escola não consegue rivalizar com os média...

OP - Pois não. E ao tentar rivalizar, fica impedida de realizar aquilo que é fundamental que faça, que é ensinar. Se a escola não ensina, quem é que vai ensinar?

É que os média vão informar, mas não vão ensinar. Diz-se por vezes que essa função, que eu chamo cognitiva da escola, está em desaparecimento, uma vez que os meios de comunicação são altamente informativos. E é verdade. Hoje, todas as crianças têm acesso à internet e a programas fantásticos sobre as últimas realizações na Ciência, programas interessantíssimos em que aprendem imensa coisa... Mas são aprendizagens pontuais: a criança vê um programa sobre uma descoberta recente numa determinada área, depois vê outro, sobre outra coisa noutra canal... E, no melhor dos casos, vai acumulando informações pontuais, parciais. Mas ensinar não é informar; ensinar é constituir uma rede de conhecimentos, é sistematizar, é desenhar o mapa das articulações, é dar pistas, propor cruzamentos, aventuras ...

AB - Cruzar e mapear a informação?

OP - Sim, cruzar. Não é introduzir informação em pacotes, em fragmentos, em bytes. Portanto, quanto mais informativa é a sociedade, quanto mais ela é capaz de autonomamente introduzir informação nos sistemas de comunicação social, mais importante é o papel do professor. Porque o professor – não estou a falar do educador – é aquele que oferece uma cartografia, um mapa, no interior do qual as várias informações podem encontrar o seu lugar.

AB - A informação é parcial, por muito isenta que queira ser...

OP - Exactamente. É sempre em bytes, sempre pontual... Ora, o trabalho do professor é a articulação, a relação. Numa sociedade informativa, o professor tem uma função decisiva, que é ajudar as crianças a construírem os quadros no interior dos quais as várias informações podem ser articuladas e pensadas em conjunto. Essa rede é o conhecimento. Conhecimento não é a pura recolha ou acumulação de informação; é a organização, a sistematização, a articulação da informação. E isso a internet não faz; nenhum meio de comunicação faz. Os meios de comunicação dão bytes, programas muito variados e interessantíssimos, etc., mas falta o “onde é que eu meto isto, como é que isto se articula com aquilo? O que é que isto significa?”. Essa é a função do professor.

AB - “Para que é que isto me serve”?

OP - Ah... Não, não é preciso saber isso.

AB - A questão utilitária não conta? Quando se forma para o emprego, para...

OP - Essa é outra questão com que a escola também anda demasiado preocupada, no meu ponto de vista. Dizer que a escola tem por obrigação preparar para o emprego, é muito triste. Aliás, os empregos estão a acabar, como se sabe. No futuro, as pessoas trabalharão menos, cada vez menos... E muitas, provavelmente, nunca trabalharão – no sentido de que nunca terão emprego.

AB - Emprego, no sentido de um contrato estável com uma entidade pagadora.

OP - Exactamente, de uma relação estável com uma entidade que pague um salário. Muitas pessoas não terão nunca essa situação! Sabemos disso, não é? As revoluções tecnológicas têm grandes consequências a esse nível. Nós estamos num mundo em que o emprego está a acabar. O desemprego que existe actualmente não é apenas um sintoma da ineficácia das políticas! Do meu ponto de vista, é uma característica que tende a acentuar-se e que tem a ver com o desenvolvimento tecnológico. Os homens vão passar a ter cada vez menos ocupações desse tipo, utilitárias, e vão passar a ter outras.

AB - E vão fazer o quê?

OP - Vão fazer outras coisas. Vão desenvolver actividades criativas, artísticas, vão desenvolver novas formas de produtividade. E, para isso, precisam imenso de ser ensinados, precisam imenso de adquirir conhecimentos. Precisam de mecanismos que lhes permitam articular a multiplicidade de informação do mundo em que vivem e que lhes permitam encontrar algum lugar onde a sua actividade – a sua actividade, não o seu emprego – possa ser relevante, tanto para ele, como para os outros, possa ser uma forma de vida e de subsistência, isto é, possa transformar-se num trabalho.

AB - Sendo assim, como é com a remuneração? Com o acesso a bens e serviços? Com a sobrevivência?

OP - Não me peça a mim todas as respostas. Mas sabemos que a maioria dos empregados são quase todos jovens, não é? Como é que eles sobrevivem? É uma pergunta terrível... Tem de haver alterações, têm que ser inventadas outras

soluções. A verdade é que estamos num mundo onde uns precisam de trabalhar imenso para sobreviver e outros não precisam de trabalhar nada para sobreviver. E sobrevivem muito bem!

AB - Ou seja, má consequência do progresso...

OP - Não! Consequência da má organização. Das más políticas.

AB - Há anos, também se anunciava que a informatização das empresas e serviços, os avanços tecnológicos, etc., iam libertar as pessoas para o lazer, que as pessoas iriam trabalhar menos, ter mais tempo para elas próprias, para fazer coisas criativas, para estar em família... afinal...

OP - Só que isso devia ser complementado com equilíbrio social, com justiça social. E nós não assistimos a isso – assistimos a um processo em que a justiça social é cada vez menor. As desigualdades sociais são cada vez mais alarmantes

AB - Aliás, agora reclama-se que se trabalhe mais. Ainda mais e durante mais tempo, não é?

OP - Pois, a questão é essa. Não tem de se trabalhar mais; tem que se trabalhar menos. Mas tem de haver mais justiça social, melhor distribuição da riqueza. A sociedade tem de perceber que as novas condições exigem um regime completamente diferente. O regime capitalista, tal como o pensamos, também está a acabar. O que vem a seguir, não sabemos bem o que será. Mas este está a acabar e, portanto, tem de haver transformações muito grandes. Repare: antigamente, não havia subsídio de desemprego – a pessoa estava desempregada e ficava desempregada. Entretanto, inventou-se, e ainda bem, uma coisa chamada subsídio de desemprego. O que é que se inventará no futuro? Eu não sei, mas tem de haver mecanismos para permitir que as pessoas consigam viver e sobreviver e trabalhar sem ser propriamente sobre o regime do emprego.

Dizer que a escola tem por objectivo preparar as crianças para ter um bom emprego no futuro, do meu ponto de vista, é uma coisa muito, muito triste. Primeiro, é desvirtuar a função cognitiva da escola; segundo, é ter do conhecimento uma ideia completamente utilitarista, que não pode ser defendida a nenhum tipo; terceiro, é esquecer que o que está a acontecer é o fim do emprego.

AB - Mas a verdade é que a porta do emprego que vai havendo exige certificação...

OP - Claro, a certificação é socialmente necessária. A escola tem esse atributo,

que é relativamente recente, de permitir hierarquizar os mais aptos, aqueles que têm maiores conhecimentos. E fá-lo com alguma eficácia. Quando, no fim do ano escolar, vamos ver as pautas, à frente do nome do aluno há um número, e esse número vai ser importante para a sua vida. Mas esse número corresponde a quê? Ao bom comportamento ou ao bom conhecimento?

AB - Ou à boa adequação a padrões estabelecidos?

OP - Exactamente. Eu penso que deveria corresponder ao nível dos conhecimentos adquiridos pelo aluno. Exclusivamente. E que as questões da disciplina, do comportamento, por exemplo, têm de ser tratadas, mas não devem entrar nos critérios de avaliação.

AB - E acha que, na prática, essas questões da disciplina têm importância?

OP - Claro que têm. Eu olho para os critérios de avaliação dos alunos e fico atterrada!

AB - Se um aluno merecer 20, não pode baixar para 19 por questões de comportamento?

OP - Eu acho que não, mas é isso que em grande parte acontece: ao aluno não basta adquirir conhecimentos; precisa de adoptar também um conjunto de comportamentos considerados válidos num determinado momento. E eu não acho que isso deva ser tido em conta. As classificações deveriam traduzir exclusivamente as questões cognitivas.

AB - E, por exemplo, as questões de pontualidade, de esquecimento de materiais...

OP - É assim: para se adquirir conhecimento na escola, tem de se ir à aula; e se a aula começa às 8h e se o aluno chega às 9h, então não vai aprender. Quer dizer, eu não posso ensinar um aluno que não está na aula. Mas não é porque eu ache que ele é moralmente isto ou aquilo – é porque ele tem de aprender e, para aprender, tem de estar na aula! Então, se ele não chegar a horas, vai perder a possibilidade de aprender o que o professor ensinou nessa aula e o professor tem de zelar para que os alunos tenham todas as possibilidades de aprender. Portanto, ao exigir que o aluno esteja a horas, não é que o professor esteja a educar ou a controlar comportamentos. O que está é a assegurar as condições indispensáveis para haver ensino.

AB - Como é que entra aqui a questão da autoridade?

OP - A questão da autoridade é muito interessante, porque, do meu ponto de vista, tem a ver com o reconhecimento que os alunos têm da competência científica do professor para ensinar. Esta é a única autoridade legítima do professor. O que acontece, infelizmente, é que, como está tudo muito confundido, e como o professor muitas vezes nem sequer chega a ensinar (porque o convenceram de que a sua função era educativa). Depois, justamente porque não ensina ou ensina mal, vai ser confrontado com indisciplina e fenómenos que não pode controlar pelo lado cognitivo, que não pode resolver chamando a atenção para a necessidade – era assim que deveria fazer – de a disciplina ser mantida para que uma pessoa possa ensinar alguma coisa a outra pessoa. Nessas circunstâncias, o que acontece é um resvalamento para o lado da pura moralidade. E, aí, a autoridade desaparece e cresce o autoritarismo.

A autoridade é dada pelo aluno ao professor que sabe ensinar aquilo que tem para ensinar. O aluno, quando aprende, reconhece a autoridade do professor. Só que, normalmente, os alunos não aprendem porque o professor não ensina (porque está convencido que essa não é a sua única e mais importante tarefa), e o professor fica sem autoridade. Então, como é que ele vai impor a disciplina? Pelo autoritarismo. Portanto, eu penso que a autoridade varia na razão inversa do autoritarismo – quanto mais autoridade tem um professor, menos autoritário ele é. Quanto menos autoridade tem, mais autoritário precisa de ser.

AB - E aí deveria entrar a tal rede de que falava há pouco...

OP - Exactamente. Agora, o que acontece é que, apesar de tudo, ao professor é dado um espaço próprio, que é a aula. E embora as pedagogias tendam hoje a diminuir a sua importância, eu acho que o espaço da aula é uma clareira. É um lugar muito importante e muito bonito. Fechar a porta de uma sala e ter lá dentro vinte ou trinta crianças e um professor mais velho é um fenómeno muito estranho, em que muito pouca gente pensa. Quando o professor fecha a porta da sala e diz “agora vamos começar a nossa aula”, há aqui uma espécie de oportunidade. Eu compreendo que tudo o que está fora da sala de aula pode interferir. Compreendo que, na formação de um professor, se chame a atenção para isso. Mas, importa também perceber que, apesar de tudo, há uma oportunidade que é dada ao professor. A minha ideia é que, se o professor souber muito bem o que está a fazer naquela sala, naquela aula, talvez possa aproveitar melhor a oportunidade que lhe é dada e, naquele espaço, talvez possa criar alguma coisa interessante, com aqueles alunos. Eu sou completamente contrária à ideia de

abrir a escola ao meio e toda essa conversa que, em última análise, só serve para desmantelar esse lugar mágico que é uma sala de aula.

AB - Portanto, considera que a escola deve ser um espaço fechado?

OP - Exactamente. Um espaço que tem os seus muros e que diz “agora acaba a brincadeira e vamos entrar numa sala de aula”. Vamos ter a oportunidade de crescer. Vamos ter oportunidade de ler um poema maravilhoso, de saber o que os homens faziam há 1.500 anos, de ler um texto muito belo, ou muito poderoso, de, com um punhado de algarismos resolver no quadro um problema interessantíssimo... vamos ter oportunidade de ver coisas espantosas. Essa oportunidade tem de ser dada ao professor e aos alunos. E por muito confusa que seja a situação da escola, quando se fecha a porta, cria-se ali uma possibilidade. Durante uns momentos há alguma hipótese. Claro que os alunos são malcriados, mas o professor tem de fazer alguma coisa importante. E se começar a fazer alguma coisa, talvez as coisas mudem, talvez os alunos sejam malcriados lá fora e não sejam cá dentro. Os alunos têm de ter a oportunidade de perceber que o professor quer apaixonadamente ensinar e que aquilo que estão a aprender é muito importante, e muito bonito.

AB - Esse “fazer alguma coisa” refere-se à relação pedagógica?

OP - Eu não acredito que haja uma pedagogia melhor do que as outras. O que acredito é que há professores mais bem preparados do que outros e que há melhores e piores professores. Um dos traços fundamentais para se ser bom professor é ser cientificamente muito competente e perceber muito bem o que se está ali a fazer. E para isso é preciso saber muita matemática – e é também preciso ter pensado sobre o que é a escola e ter percebido bem qual é a sua missão fundamental... Ensinar não é só preparar os alunos para fazerem um exame, é aproveitar aquele minuto como se fosse o minuto da glória... Um minuto para ter a oportunidade de os tocar e lhes dizer: “esperem, agora vamos ouvir, ou ler, uma coisa muito importante, vocês vão crescer imenso”. Agora, se lhes dermos para ler, por exemplo, uma receita de um remédio, com certeza que não se consegue interessar o aluno. Mas se lhes dermos um texto bonito, importante, que nunca teriam oportunidade de ler se não fossem à escola, se calhar eles são tocados. Há casos desses, e é para aí que devemos apontar.

AB - Isso leva-nos aos programas.

OP - Os programas têm imensa importância. O que é de lamentar é que, nos

programas esteja indicado, neste momento, que o professor, por exemplo, deve ensinar Português através de textos de requerimentos, de bulas médicas, etc. Assim, como é que a aula pode ser uma oportunidade para alguma coisa? Assim não se vai lá... Sabe o que eu acho? Que o professor não deve fazer isso. Que, nesse caso, deve desobedecer ao programa. Nós temos o direito à desobediência civil. Se eu fosse professora de Português, desobedeceria a um tal programa.

AB - E isso é fácil, quando um professor tem vinte e tal alunos pela frente?

OP - Claro que é difícil, mas também é apaixonante, e muito estimulante. É a tal história: o professor não vai lá apenas para cumprir uma tarefa, vai fazer qualquer coisa em que acredita. E se estiver a fazer qualquer coisa em que acredita, pode participar activamente na preparação daqueles jovens em termos cognitivos. Já viu o que isso é? Abrir uma janela, chamar a atenção, dar a ver?????

AB - Claro que os professores já ficam contentes quando “tocam” um aluno. Mas, no caso do texto, “tocar” 26 ou 27...

OP - Pois, tem as suas dificuldades... Um bom poema, um bom texto literário, talvez possa não ser igualmente interessante para os 27, mas uma bula é que não é, de certeza, interessante para ninguém. E, no entanto, é isso que as crianças são chamadas a fazer!

Esperemos, pois, que um bom texto possa ser interessante para alguns. E se calhar, se o professor trabalhar bem o texto com os alunos, até pode vir a ser interessante para todos.

AB - No fundo, tem tudo a ver com a criação de condições para que se desenvolva o processo.

OP - Pois é. Nós somos vítimas de uma situação que está criada, de uma série de erros terríveis que foram cometidos ao longo dos anos e de que eu penso que os pedagogos são altamente responsáveis. Os formadores de professores são altamente responsáveis por muitas confusões que se verificam.

Deixe-me dar um exemplo. Quando fui aluna, tinha matemática cinco vezes por semana. Tinha menos disciplinas, mas cada disciplina tinha mais horas. Isso é muito bom, dá melhores condições de ensino, a pessoa pode aprender mais. Mas hoje o que acontece? Há imensas disciplinas novas, que não existiam, e tem de haver lugar para elas. Por isso, os programas estão sobrecarregados; têm de sair umas disciplinas e serem reduzidos os horários de outras.

AB - A escola não pode deixar de acompanhar o desenvolvimento científico...

OP - Não pode! Porque senão a ciência não avança. A ciência desapareceria sem a escola. Se as escolas fechassem, a ciência desaparecia. É muito importante que se perceba isto. A ciência não se faz só nos laboratórios, também se prepara nas escolas e os professores devem saber isso. Os professores criam as condições para que a ciência possa ter continuidade. Os meus alunos não têm todos que vir a ser cientistas. Mas alguns vão ser. E vão ser eles que vão dar continuidade à aventura do conhecimento. Mas eu não sei à partida quais são esses alunos, nem devo de forma alguma pôr-me a adivinhar. Portanto o ensino é para todos. Todos podem participar no processo do conhecimento.

AB - Isso passa pela questão da transmissão?

OP - Que é uma palavra que tem de ser recuperada, porque foi amaldiçoada pelos pedagogos – estupidamente, do meu ponto de vista. A palavra transmissão é uma palavra muito importante: transmitir às gerações mais novas o que as mais velhas adquiriram. Só isso permite às gerações mais novas crescerem e fazerem elas alguma coisa de novo. Ao ensinar-lhes aquilo que foi adquirido, nós não estamos a impedi-las de inventar. Pelo contrário, estamos a dar-lhes condições para inventar. Pelo contrário, se quisermos que eles comecem logo a inventar, sem terem recebido nada, elas não têm por onde inventar.

Houve aqui uma confusão terrível, que foi pensar que a escola era o lugar onde se preparava o menino para inventar. Mas para inventar fazendo economia da aprendizagem do que já foi feito! Ora, eu penso que na escola se prepara o menino para inventar, fazendo a aprendizagem do que já foi feito. Porque sem essa aprendizagem, não há invenção possível.

AB - O que remete para a qualidade do conhecimento que é transmitido, dos programas.

OP - Claro. E os programas podem ser melhorados, não temos de andar sempre a dar os mesmos programas. Até porque a ciência vai crescendo, nova ciência ou nova literatura vão sendo produzidas, etc. E, portanto, os programas têm que acompanhar esse processo de crescimento. Os programas devem ser melhorados, com certeza. E periodicamente actualizados.

Mas aqui há várias batalhas. O ensino é um domínio muito complexo, de grandes ambiguidades: tem a ver com a constituição dos programas, que é uma coisa

importantíssima; tem a ver com a formação dos professores, que é ainda talvez mais importante; tem a ver com as condições gerais da escola, que são também muito importantes. Tudo está absolutamente misturado. Penso porém que, para se avançar, tem de se atacar fundamentalmente a formação dos professores e a qualidade dos programas.

AB - A professora é muito crítica relativamente à formação, nomeadamente à que é feita nas escolas superiores de educação. Qual é o problema?

OP - Como lhe disse já, eu acho que a formação de professores tem direccionado o professor para cumprir funções que não são as fundamentais e tem desvalorizado as competências cognitivas da formação dos professores. Um exemplo concreto: pegar num jovem que acabou o 12º ano e pô-lo a fazer um curso de dois ou três anos, em que tem 20 cadeiras, desde “trabalho criativo” a “expressão corporal”, e apenas um ou dois semestres de “matemática” e, depois, sair dali um professor de matemática, é completamente revoltante. Um professor de matemática tem de saber muita matemática, e não vale a pena estar a perder tempo a aprender uma quantidade de outras pequenas coisas que a experiência vai ensinar. Há, de facto, algumas coisas que deviam fazer parte da formação de todos os professores, como a história e a filosofia da educação.

AB - Essa disciplina não existe, de facto, na formação de professores?

OP - Não existe e devia existir. Mas não basta que haja filosofia da educação. Se a filosofia da educação confundir a filosofia da educação com a pedagogia, se a filosofia da educação for o elogio das pedagogias, da educação para os valores, fica tudo... estragado. É preciso que a filosofia da educação seja um lugar onde o aluno (futuro professor) seja chamado a compreender qual é a função da escola, o que é que ele está ali a fazer.

AB - Há um choque entre a Filosofia da Educação e as Ciências da Educação, ou a Pedagogia?

OP - É assim, as chamadas “Ciências da Educação” são um conjunto heterogéneo de disciplinas de vários tipos. São, por um lado, disciplinas das ciências humanas ligadas à educação. Por exemplo, a “Sociologia da Educação” é um ramo da “Sociologia”, que está interessada na sociologia da educação. A “História da Educação” é a mesma coisa. E penso que com alguma “Psicologia da Educação” também isso se passa. São domínios das ciências humanas aplicados às questões do ensino ou da escola.

Depois, há disciplinas normativas como a “Pedagogia”, ou a “História das ideias pedagógicas”. E depois há ainda outras disciplinas que foram inventadas, como por exemplo, a “Pedagogia Experimental” e coisas desse tipo, que não se sabe de onde vêm... Não têm currículo científico nenhum; não têm bases científicas nenhuma; são um *melting pot* de banalidades, na maior parte das vezes, que não têm por detrás nenhuma estrutura disciplinar. Portanto, aquilo que chamamos Ciências da Educação é uma grande misturada de grelos...

Perguntará: e a Filosofia da Educação? Bom, também deveria ser parte desse conjunto, só que a Filosofia não é uma ciência! Como é que chamamos ciência da educação a uma disciplina que não é uma ciência? Mas, enfim, acho que é uma disciplina que tem uma função importante na formação do professor.

AB - A Filosofia da Educação não é Pedagogia? Não é ciência?

OP - Não... Não...

AB - Então é o quê?

OP - Olhe, do meu ponto de vista, é um trabalho de esclarecimento sobre o que é isso da educação. Faz parte de uma tradição muito longa, que é a tradição da Filosofia, que tem 2.500 anos e que tem as suas próprias formas de funcionamento.

AB - O que é que valida esse conhecimento?

OP - A profundidade, a equidade, a verdade, a adequação... Muita coisa.

AB - E quais são os princípios que moldam o pensamento na Filosofia da Educação?

OP - Penso que, na Filosofia da Educação, há duas coisas importantes: por um lado, a oportunidade de clarificar as várias posições que existem relativamente ao que é isso de educar uma criança ao longo da história da humanidade; por outro, a oportunidade de clarificar a noção de escola.

AB - Portanto, apesar da designação “da Educação”, há um grande enfoque sobre a escola?

OP - Penso que sim, que deveria haver.

AB - Sobre a dimensão educativa da escola?

OP - Não necessariamente. Sempre que dei Filosofia da Educação, o meu trabalho era justamente analisar as funções cognitivas da escola, não as educativas. E

distinguiu muito bem a escola da educação. Era o primeiro tópico do programa. Mas, a Filosofia da Educação pode também ser um trabalho sobre o que a humanidade e a tradição filosófica produziram em termos de compreensão do que é a educação. Como sabe, há muitas respostas possíveis, e ter o conhecimento das várias respostas é muito importante; é preciso perceber a lógica de cada uma delas. Isso é um domínio. O outro é a filosofia atenta às instituições – e a escola é uma instituição: tem uma lógica, tem um objectivo, e é preciso clarificar qual o seu papel, qual a função para que foi inventada. . . Este é outro domínio muito importante que podia chamar-se Filosofia da Escola.

Mas pode-se ter uma coisa ampla, que se chama Filosofia da Educação e, ter lá dentro uma discussão sobre o que é a educação e outra sobre as instituições em que essa educação foi praticada. E aí encontrará a escola, como encontrará a paideia grega, por exemplo, que não era uma escola, mas era uma instituição educativa. Encontrará, por exemplo, uma reflexão sobre o papel educativo dos média. Portanto, a Filosofia da Educação é uma cadeira que tem vários domínios.

AB - Recuando um pouco, quando referiu que o Ministério da Educação deveria ter atenção à televisão. . .

OP - Claro, se quisesse ser um Ministério da Educação, deveria ter em atenção as questões da televisão.

AB - E como é que poderia interferir?

OP - Quando se fala de educação, fala-se sempre de controle. Pois bem, podia dizer que os programas destinados às crianças têm de ser credibilizados, pensados e acompanhados por um conselho consultivo que os visionaria antes de serem emitidos, por exemplo.

AB - Cabia aí a questão do serviço público de televisão?

OP - Cabia, por exemplo, haver um conjunto de pessoas escolhidas para o efeito, que decidissem sobre que programas é que poderiam ser permitidos ou não. Quer-se defender uma educação para os valores, em que se quer fazer passar o valor xis, e está-se ao mesmo tempo a permitir um programa que passa o valor ípsilon. Como é? Repare: eu sou frontalmente contra tudo isso! Mas, se tem de haver um Ministério da Educação, que seja para isso! Que se fizesse jus ao nome. O que é estranho é que no ministério da educação ninguém se ocupa disso!

AB - Mas aí não chocaria com a liberdade...

OP - Das famílias, não é? Claro que sim!

AB - Por falar em liberdade das famílias, como é que se posiciona face à questão do ensino público vs ensino privado?

OP - Sou uma defensora absoluta do ensino público, cem por cento ensino público. Acho que o Estado tem o dever de proporcionar a todas as crianças um ensino de qualidade a todos os níveis, desde a instrução primária até à universidade. Se as famílias quiserem que os seus filhos, além de aprenderem matemática, sejam educados, por exemplo, dentro da moral cristã, terão todo o direito de tirar a criança do ensino público e pô-la num colégio particular. Agora, acho um escândalo que o Estado financie o ensino particular. Do meu ponto de vista, o ensino particular tem como missão ensinar e, simultaneamente, educar as crianças cujos pais lhes querem dar uma educação com determinada orientação religiosa ou ideológica. Mas a escola do Estado não tem de ser, nem um colégio católico, nem protestante, nem ilasmita ou budista. O Estado ensina matemática e literatura, e não se mete nesses assuntos. Esses assuntos devem estar fora da escola. A criança pode perfeitamente aprender matemática na escola e ir fazer a catequese a uma igreja ou participar na “juventude” de um determinado partido político. Agora se os pais quiserem juntar as duas coisas, por que razão é que o Estado tem de pagar? Não percebo porquê!

AB - Levantei esta questão, também, porque normalmente são referidos a “escola” pública e o “ensino” privado.

OP - É de facto engraçado! Não sei explicar, mas é verdade. Deveria ser Ensino Público e Escola Pública e Educação Privada, porque na escola privada, de facto, a missão fundamental é educar.

Agora o que também acontece, e não podemos ser cegos, é que a Escola Pública entrou num tal processo de desequilíbrio que, muitas vezes, são os colégios, cuja missão fundamental é a educação, que oferecem melhor ensino. Esta história dos rankings, que eu acho muito perversa, tem servido para mostrar um bocado isso.

AB - Mas isso não tem a ver, também, com as situações específicas desses colégios? Instalações... Número de alunos... A selecção que fazem...

OP - Pois tem... Exactamente... A educação privada é um óptimo negocio. E de facto não percebo porque é que o Estado há-de pagar aos pais que não

querem pôr os seus filhos no ensino público. Para mim é um escândalo! Eu acho que o Estado devia investir na escola pública e fazer dela uma boa escola. Se as famílias querem uma educação específica, têm todo o direito de pôr os seus meninos numa escola confucionista, católica, muito conservadora ou muito progressista ou qualquer coisa do género. Estou a lembrar-me de Summerhill, que era uma escola educativamente muito marcada. Os pais punham lá as crianças porque concordavam com as ideias não directivistas, libertárias (digamos assim, para simplificar) de A. S. Neil. Sabiam onde estavam a pô-las e pagavam por isso. Agora, a Escola Pública não tem de se meter nisso.

AB - Faria sentido, nos dias de hoje, um projecto como o de A.S. Neil?

OP - Penso que é um projecto bem-intencionado, mas idílico. Existe uma experiência em Portugal – a Escola da Ponte – que é muito próxima dessa ideia. Penso que é uma posição muito idílica. As crianças não têm de escolher aquilo em que querem ser ensinadas. Uma das premissas do Neil é que a criança só deve aprender aquilo que lhe interessa. Mas eu penso o contrário – a criança deve aprender para poder começar a interessar-se. Se ela não sabe nada de matemática, não pode interessar-se por matemática.

AB - A questão passa por a instrução ser uma imposição.

OP - Acho que sim, que a instrução deve ser imposta. A criança deve ser obrigada a aprender a ler, a aprender a escrever, a ler determinados poetas, a ler determinados textos, a fazer determinadas operações matemáticas. É obrigatório! O ensino é gratuito e obrigatório. A isso é que nós chamamos o ensino democrático – só é democrático quando é obrigatório... Já pensou nisso?

A escola democrática é pública, gratuita e obrigatória. Se não for obrigatória, não é democrática. Portanto, a criança vai lá para aprender obrigatoriamente aquelas matérias. Por isso não posso concordar com a Escola da Ponte – reconheço que são muito bem-intencionados, mas são ineficazes e contraditórios, e inoperantes.

AB - Nem como experiência, nem como tentativa de ensaiar respostas num contexto social muito específico?

OP - Não... Não se brinca com as crianças; com as crianças não se fazem experiências. Acho que eles são pessoas muito bem-intencionadas. Simplesmente, do meu ponto de vista, partem de um pressuposto errado: nós não temos que seguir os interesses das crianças, temos que fomentar novos interesses; não

vamos ensinar às crianças aquilo que elas querem aprender, vamos ensinar aquilo que eles desconhecem e quanto mais ensinarmos, mais coisas elas quere-rão aprender. Novos interesses vão ser construídos.

AB - A sensação de crise que se vive nas escolas resulta da “crise” finan-ceira ou a instituição escolar atravessa ela própria um momento de crise?

OP - Bom, há muitas razões. Os fenómenos humanos, para serem explica-dos, precisam sempre da confluência de diversos factores. Não há uma causa. Há muitos factores. Mas aquilo para que eu tenho tentado chamar a atenção ao longo de alguma produção que tenho feito, é para a necessidade de não se confundir educação com ensino. E estou convencida de que algumas das razões para a situação crítica em que estamos têm a ver com a dramática confusão que se estabelece entre esses dois conceitos e a valorização de um (educação) face ao outro (ensino): O que leva a que as atenções sejam desviadas para a educação e isso vá perturbar, prejudicar, impedir a realização do ensino. Acho que essa é uma razão muito importante. Olhar para uma escola e ver nela um lugar onde os meninos vão ser educados é uma confusão terrível, é impedir que a escola seja o local onde os meninos vão ser ensinados. Impede-se uma coisa fundamental. E, a partir daí, começa tudo a funcionar mal, em cadeia.

AB - Proponho-lhe, finalmente, que comente outro título seu: a escola é a memória do futuro?

OP - A escola é memória no sentido de que, nela, se contacta com aquilo que a humanidade foi capaz de conquistar no passado. E esse contacto com o passado, com a memória do passado, é condição *sine qua non* de abertura para o futuro. Não há futuro sem memória, ou o futuro sem memória é muito triste, muito vazio, muito bárbaro; nem chega a ser bem futuro, é qualquer coisa que não está agarrada a nada. A escola é esse operador! É uma das instituições que serve de operador entre o passado e o futuro. É um lugar de transmissão. Podíamos mesmo dizer que a escola é o lugar onde a memória se faz futuro, onde se prepara o futuro. Querer só produzir o futuro sem dar a memória? Isso é horrí-vel... o futuro seria um deserto. Mas é o que está a acontecer em muitos casos. Só dar o futuro. Como se a escola só tivesse de preparar para o futuro... E nós nem sabemos qual vai ser o futuro! E, se soubéssemos, nem seria futuro.

O insuportável brilho da escola



Foto de Robert Doisneau

Num dos mais clarividentes textos que conheço dedicado a pensar a questão educativa e o lugar que nela cabe a essa configuração fundadora da nossa civilização que é a escola, Hannah Arendt aponta, certamente, três razões que, a seu ver, podem explicar a crise da educação nos EUA². Três razões que, como a autora também declara, embora com matizes próprios e uma acuidade maior nessa terra de imigrantes que é a América, são generalizáveis a todos os outros pontos do mundo. Gostaria de as tomar como ponto de partida. Penso que, na sua articulação e efeitos conjugados, essas três razões, formuladas embora nos anos 50 (1954), podem, ainda hoje, ajudar-nos a desvelar alguns dos equívocos que organizam a nossa actual compreensão da escola, daquilo que pensamos que ela **pode fazer** e daquilo que pensamos que se lhe **pode exigir**.

1ª razão - a ideia de que “existe um mundo das crianças e uma sociedade formada pelas crianças, que estas são seres autónomos e que, na medida do possível, se devem deixar governar por si próprias”;

2ª razão - a ideia de que há uma “pedagogia ou ciência do ensino em geral”, com a independência suficiente para que a actividade de ensino se possa “desligar completamente da matéria a ensinar”;

3ª razão - a ideia, de inspiração pragmatista, segundo a qual “se não pode saber e compreender senão aquilo que se faz por si próprio”.

Na base da primeira razão está o projecto, generoso e bem intencionado, de promover a libertação das crianças face ao jugo da autoridade adulta, de as retirar da situação de submissão em que anteriormente se encontravam e de lhes permitir um desabrochar saudável, longe das restrições, das normas, das regras que dão sentido ao mundo dos adultos, mas que são estranhas aos interesses, ou mesmo à lógica, das novas gerações de recém-chegados a um mundo que, em boa verdade, não tiveram oportunidade de eleger como seu. Quanto às ditas regras e normas, dir-se-á que as crianças as hão-de encontrar por si próprias, seja por incorporação lenta e inexorável da ordem social, como e quando o seu desenvolvimento interno o permitir, como e quando o seu ritmo próprio o aconselhar, seja descobrindo-as na sua intimidade, inventando-as no âmago da sua incontornável humanidade.

Reconhecemos facilmente a inspiração rousseauista desta primeira razão. Sabemos como, em Rousseau, este projecto, definido que é nos seus mais extremos contornos libertários, tem como consequência a necessidade de manter a

criança o mais afastada possível das convenções que regulam a vida e actividade dos adultos, de lhe permitir crescer - amadurecer a sua infância - num lugar preservado, um lugar onde seja possível evitar a corrupção, adiar o contágio, entregue apenas aos cuidados maternos da primeira infância, às aquisições da sua própria experiência das coisas e à solitária contemplação da natureza⁶. Como companhia, a presença solícita mas discreta de um preceptor particular, quase tão novo como ela⁷, que se limite a acompanhar o seu desenvolvimento: bom companheiro⁸ de longos passeios não só ao domingo... Quer isto dizer que, na radicalidade do pensamento de Rousseau, a “invenção” da infância⁹, o reconhecimento da sua autonomia e capacidade de auto-regulação, se articula com uma explícita condenação de toda a escola¹⁰, instituição que, a seu ver, tinha como triste tarefa transformar o homem em cidadão¹¹, isto é, transformar a exuberância campestre da inclinação natural na docilidade urbana face à norma e ao dever.

Pelo contrário, no século XX, na América e na generalidade dos países em que vivemos, esta ideia (de inspiração rousseauista) de libertação da criança vai aparecer ligada a uma exploração intensiva da ideia de escola. Vejamos como se opera uma tal inversão.

Libertar a criança da autoridade dos adultos vai agora implicar a defesa convicta da necessidade de lhe proporcionar, desde muito cedo, uma convivência saudável com os seus pares. Dir-se-á que a criança se desenvolve melhor, mais livremente, longe sim da autoridade dos adultos, mas na companhia de outras crianças da sua idade, isto é, na escola. Aí se pode (e deve) permitir a construção de “uma sociedade formada pelas crianças”, sociedade na qual as crianças (e os jovens, bem entendido) possam fazer a aprendizagem da sua autonomia, na qual lhes seja reconhecido o direito de, na medida do possível, se governarem por si próprias. Tratar-se-á então de reformular profundamente a escola, de fazer com que seja a escola a adaptar-se às crianças, ao seu ritmo, à sua autonomia e capacidade de auto-regulação, em lugar de fazer com que sejam as crianças a adaptarem-se à escola. Quem legitima este novo lance, já não é a sombra desse caminhante solitário que foi Rousseau. A voz que interpreta esta melodia é, agora, a de Dewey, Neil¹² ou Piaget¹³, para não citar senão três grandes monstros que, nas diferentes áreas culturais que representam, exerceram uma influência decisiva no nosso modo actual de pensar a criança¹⁴. Nas palavras, por exemplo, do ilustre pensador americano, “a criança deve ser posta em contacto com mais

crianças para poder usufruir da mais rica e livre vida social”¹⁵, o que obriga a que a escola se deva transformar de modo a que, nela, “a vida da criança passe a ser a finalidade que tudo controla”¹⁶.

Porém, para lá das intenções declaradas, dos votos piedosos em que, mais ou menos reclamadamente se fundamenta esta moderna defesa da escolaridade precoce enquanto promessa de autonomia e liberdade, a verdade é que ela vem sancionar - di-lo-ei brutalmente - o “**abandono**” a que as crianças (e os jovens, bem entendido), passam a ser votados.

Que quer isto dizer? Que esta tese permite quebrar alegremente as relações normais entre crianças e adultos, relações que decorrem do facto de, no mundo que é de todos, viveram em conjunto pessoas de todas as idades. Quer dizer que esta tese leva ao estabelecimento de um fosso, que já se agravou para proporções alarmantes, entre, por um lado, os adultos, os mais velhos já educados, a quem cabe unicamente esperar que a criança faça o que lhe apetecer e, quanto muito, tentar, as mais das vezes sem sucesso, impedir que aconteça o pior, e, por outro lado, as crianças, abandonadas a si próprias, ou melhor, à autoridade do grupo dos seus pares, autoridade esta bem mais tirânica e feroz que a exercida pelo adulto mais severo. Como diz Hannah Arendt, “*Se nos colocarmos no ponto de vista da criança tomada individualmente, apercebemo-nos de como são praticamente nulas as hipóteses que ela tem de se revoltar, ou de fazer qualquer coisa por sua própria iniciativa. A criança já não se encontra na situação de uma luta desigual com alguém (o adulto) que, sem dúvida tinha sobre ela uma superioridade absoluta - situação na qual, no entanto, ela podia contar com a solidariedade das outras crianças, quer dizer, dos seus pares - mas antes na situação, por definição sem esperança, de alguém que pertence à minoria de um só face à absoluta maioria de todos os outros*”¹⁷. Abandonadas a si próprias, expulsas do mundo familiar que as convidou a nascer e, um dia, lhes prometeu abrigo e protecção, aí as temos, dias inteiros, entregues ao cuidado de estranhos, esmagadoramente mulheres (ama, educadora de infância, professora primária¹⁸), arrastando-se pelas salas de aulas e recreios das nossas escolas, vagueando pelos corredores anónimos dos infantários, dos jardins de infância, dos jardins-escola, dos colégios infantis, das escolas primárias, básicas e secundárias. Aí estão, entregues à tribalidade das hordas infantis e juvenis, aos seus despotismos e arbitrariedades. Frágeis e vulneráveis, além disso, a todos os dispositivos de sugestão, de moda, de propaganda. Desprotegidas perante a violência que sobre elas exercem as histórias infantis, as revistas para jovens, os vídeos, a moda, a

publicidade, a televisão. Digamos que a emancipação da criança, a qual, numa obra recente, Alain Renault mostra ser correlativa do próprio processo de democratização, acabou por ter insuspeitados efeitos perversos¹⁹.

Quer isto também dizer que a interpretação moderna da ideia de libertação da criança vem ao encontro das transformações económicas e sociais da nossa vida de adultos. Porque, com a saída da mãe para o trabalho em meados do século XX, a casa fica vazia; porque a casa familiar já não é habitada pelos avós, inventados que foram - também então - os ironicamente chamados “lares de terceira idade”; porque, já antes e preparando o terreno para o que veio depois, havia a criança sido retirada das estruturas tradicionais de sociabilidade, vizinhança e convívio da aldeia, da rua, do *faubourg*, do bairro, fechada dentro das quatro paredes de um desses arquipélagos egocêntricos com que a burguesia triunfante do “*ancien régime*” pulverizou o espaço político²⁰; porque não sabemos - nem sabemos ainda - reconstruir (na cidade) uma sociabilidade comunitária em que a criança e o jovem possam de novo participar livremente da vida e das actividades dos adultos, partilhar das suas alegrias e tristezas, dos seus trabalhos e lazeres, fomos forçados a encontrar uma forma, digna e moralmente reconfortante de, ao fecharmos a porta de uma casa que atrás de nós fica vazia, encontrar uma instituição que se encarregue de guardar - encarcerar levemente - as nossas crianças e os nossos jovens.

A solução consistiu em pedir à escola, que não apenas ensine as nossas crianças, mas que as **guarde** durante os largos períodos de tempo em que pai e mãe vão trabalhar. Infantários, creches, jardim-escola, jardins de infância, escolas pré-primárias, instituições oficiais e privadas de educação pré-escolar -- e é significativa a multiplicação de designações, tão bizarras como “escola “pré-primária”, tão dramáticas como “infantário” ou “creche”, (etimologicamente, “estabelecimento para asilo diurno de crianças pobres”²¹), tão transparentes como as designações francesas de “*garderie*” ou “*école maternelle*”²² -- aí estão enquanto formas de escolaridade forçada e precoce que se vão inventando para dar corpo a esta recente necessidade, não das crianças, mas dos seus pais. Por isso é que uma greve de professores é sempre algo de maldito. Por isso é que ela conta, à partida, com o descontentamento dos pais. Em boa verdade, o Estado deveria - estou certa que o fará em breve - estabelecer um “serviço mínimo” para as escolas em tempo de greve, tal como o faz para os hospitais ou para os bombeiros. Às escolas caberia, então, explicitamente, cumprir

uma função minimal e inconfessada: guardar os alunos num cativoiro benévolo, entretê-los durante horas, enquanto os pais vão trabalhar. Por isso também é que, com a cumplicidade do Estado que, neste ponto, interpreta fielmente as necessidades das famílias (coincidentes com a sua própria lógica de empregador e defensor dos direitos dos outros empregadores), a escola abandonou decisivamente a indicação inscrita na sua origem etimológica²³. Rodeou-se de muros, de grades, de porteiros, de legislações adequadas. E compreende-se porquê. Se, manhã cedo, os pais entregam as crianças na escola para poderem ir trabalhar, se as confiam à sua guarda durante uma parte significativa do dia, compreende-se que esta, correlativamente, porque passa a assumir, não apenas a tarefa de as ensinar, mas o dever (e o direito) de as guardar, alimentar, entreter, vigiar durante largos períodos de tempo, se rodeie das condições materiais necessárias para poder realizar satisfatoriamente essa tarefa.

Há, pois, que reconhecer que, no nosso mundo de hoje, uma das funções mais silenciadas da escola, mas nem por isso menos incontornável, é a de tomar conta dos filhos enquanto os pais vão trabalhar. Só que, um tal facto vai desencadear implicações profundas e insuspeitadas. Se, durante largas horas diárias, a escola se constitui como substituto, ainda que precário, da antiga casa familiar, como resistir à tentação de, conjuntamente com a **transferência** de grande parte da responsabilidade na custódia diurna das crianças (e dos jovens, bem entendido), transferir também para a escola direitos e deveres educativos que, primordialmente seriam - sempre foram - da responsabilidade dos pais? Se acrescentarmos a isso os efeitos do tão assinalado fenómeno de dissolução da família, percebemos como teria sido difícil impedir o **deslizamento** a que assistimos, de funções, afinal, tão próximas e convergentes. Guardar, alimentar, entreter, vigiar não são por certo sinónimo de educar. São tarefas bem mais recuadas e modestas do que esse complexo processo de integração das novas gerações no mundo dos adultos. Mas, não será verdade que, inversamente, educar necessariamente supõe cuidar, observar, acompanhar? “Velar”, como dizia uma bela palavra hoje caída em desuso? Não será verdade que a criança deixará tanto mais ser guardada, alimentada, entretida, vigiada quanto mais se sentir embalada, acarinhada, acompanhada por alguém que, sendo embora um estranho, um desconhecido, recebeu da mão dos seus progenitores a responsabilidade de a educar? E, não será verdade que as próprias famílias, ao entregarem os filhos à guarda da escola, percebem que esse gesto implica a transferência de algumas (muitas) das suas responsabilidades educativas? Não será que, muitas

vezes, essa transferência é assumida, ou mesmo reclamada, pelas próprias famílias? Finalmente, se nos colocarmos do ponto de vista da criança, não será que, em alguns casos, melhor é que assim seja, pois que os progenitores, pela pobreza e indigência das suas vidas, não teriam grande coisa a oferecer aos seus descendentes? Que, para essas crianças, a escolaridade precoce pode mesmo constituir uma oportunidade feliz de escapar à miséria ou ao desamparo a que estavam destinadas, de estabelecer alguma convivência e contacto com realidades que estavam condenadas a não conhecer?

Em qualquer caso, seja em nome das conveniências da família, seja em favor do interesse das crianças, assistimos a um fenómeno duplo: por um lado, digamos assim, de “**desprivatização**” da vida das crianças, de transformação em tarefa pública das responsabilidades relativas à sua guarda, cuidado e educação²⁴, por outro, de “**inchamento**” da escola que se vê forçada a aceitar essas inesperadas, imensas, despropositadas e, em boa verdade, inoportáveis responsabilidades educativas.

É certo que se foi construindo toda uma experiência educativa, isto é, relativa às melhores maneiras de educar os filhos dos outros, que os desconhecidos a cujos cuidados a criança é entregue são hoje, na sua maioria, profissionais diplomados (ou deviam ser)²⁵. É certo também que existem critérios que permitem (ou deveriam permitir) que os progenitores possam escolher o tipo de educação que pretendem para os seus filhos: em primeiro lugar, a opção (condicionada embora por poderosas determinações económicas) entre educação oficial e particular²⁶ (designação esta cuja eloquência valeria a pena interrogar); depois, no interior da educação dita particular, entre um regime confessional ou laico, mais ou menos conservador ou mais ou menos progressista, etc. Correlativamente, também as instituições “particulares” de recolha, guarda e educação das crianças ostentam (ou deveriam ostentar) as orientações diversificadas em termos de valores que norteiam a sua acção²⁷. Mas, em qualquer caso, todos temos consciência de que as nossas crianças estão a ser precocemente atiradas para fora das paredes da sua casa, banidas do lugar protegido do mundo a que teriam direito. Todos temos consciência de que as crianças são forçadas a sair prematuramente da protecção da casa familiar, que não estão preparadas para entrar na escola, ou melhor, naquilo que a nossa própria designação nos diz que não é ainda a instituição escolar: Daí o nome de pré-escola ou educação pré-escolar.

Não é pois de estranhar que essas instituições de escolaridade precoce procurem esconder, inclusive de si próprias, a sua natureza de **encarceramento benévolo**²⁸. Que, em vão procurem aparentar ser o prolongamento da casa familiar, possuir a capacidade de oferecer às crianças a intimidade privada de que elas necessitariam para se desenvolver de forma harmoniosa. Que, em vão, pretendam oferecer-lhe a segurança e protecção que só as paredes da casa familiar verdadeiramente oferecem. Nas palavras de Hannah Arendt: “*É lá que, ao abrigo de quatro muros, os adultos regressam cada dia do mundo exterior e se unem na segurança da vida privada. Esses quatro muros (...) constituem uma protecção contra o mundo e, em particular, contra o aspecto público do mundo. Delimitam um lugar seguro sem o qual nenhuma coisa viva pode prosperar*”²⁹. Assim se justificam as persistentes lágrimas das nossas crianças. Aí estão elas a desmentir a eficácia dos efeitos persuasivos de que se socorre a falsa escolaridade em que precocemente são enquadradas. No largo da aldeia, na rua de todas as brincadeiras, no bairro, no pátio, na praceta, as crianças brincavam ainda à sombra da casa familiar, sob o olhar não apenas vigilante mas real, não apenas cuidadoso mas verdadeiro, dos seus pais, dos seus tios, dos seus avós, dos seus vizinhos. E, em todas as dobras da sua alma, havia a certeza de um obscuro, mas absoluto e incondicional, apoio de retaguarda.

Estou, é claro, a deixar de lado o caso das crianças que nunca conheceram qualquer espécie de segurança ou, pior ainda, de enquadramento familiar. Relativamente a elas, dir-se-á ser melhor que tenham a escola do que nada. Não posso de forma alguma aceitar esta lógica de um mal menor. O que está em causa é demasiado importante para que seja legítimo aceitar o princípio mesmo dessa derrota. Esse é um problema para o qual têm que ser encontradas soluções globais, sociais, económicas e políticas³⁰, e que, de forma alguma, pode ser atirado para os ombros da escola. Ainda que perturbadoramente frequentes, ainda que alarmantemente crescentes³¹, esses casos são à partida - importa dizê-lo - absolutamente aberrantes. A sua quantidade não nos pode fazer esquecer o seu carácter excepcional. Não podemos tomar a excepção pela regra. Não podemos permitir que a escola perverta as suas funções, deforme o seu destino, para se adaptar a casos e circunstâncias que, sendo embora absolutamente mercedoras de todo o nosso empenho, requerem urgentes e corajosas medidas globais, de natureza política, económica e social, mas que, de forma alguma, a escola teria condições para, sequer, ajudar a resolver. Que se diz quando se afirma que todas as crianças têm direito à educação? Que todas as crianças têm direito à

escola? Certamente! Mas, **antes**, muito antes disso, há que perceber que um tal direito – ambigualmente formulado na Declaração Universal dos Direitos do Homem³² – significa, antes de mais, que todas as crianças têm direito ao amor absoluto dos seus progenitores, à segurança incondicional dos quatro muros de que falava Hannah Arendt, numa palavra, à educação familiar. E, se esta primeira condição não está garantida – se há crianças cujos pais não têm casa, se há crianças que não têm pais, ou se há crianças cujos pais as abandonam em casas fechadas, em casa vazias, em casas destruídas – não vejo como pode a escola ser chamada a substituir, a compensar, a resolver tanta desgraça. O facto de não se **saber**, ou não se **poder**, ou não se **querer** encontrar soluções para tanto drama, não pode traduzir-se num “lavar de mãos” e numa descuidada (e desculpabilizante) “transferência” para a escola de tamanha responsabilidade.

Estamos, pois, perante uma situação terrível – a mais terrível de todas, a meu ver – a progressiva e alarmante transferência para a escola das responsabilidades educativas que, naturalmente, e desde sempre, pertencem à família.

Note-se que não pretendo negar a subtil, silenciosa e provavelmente incontornável **acção modeladora da escola**. Antes de mais, **disciplinar**: ordenar as forças incontroladas da infância, anular impulsos rebeldes, reprimir desejos, formar sujeitos adaptados, dóceis e reverentes face ao mundo que temos, por mais grotesco e deformado que nós mesmos o consideremos, “cidadãos”, como diria Rousseau. Todos os meninos devem aprender a sentar-se, a ouvir em silêncio, a aguardar a sua vez na fila, na sala, no sono, na pergunta, na interrogação. Cada um de sua vez. Habituar à docilidade, à submissão. Depois, **normalizar**, anular diferenças, padronizar comportamentos, estabelecer minuciosos diagramas de fixação dos gestos, dos ritmos, das condutas. Esta crítica da escola já foi feita! Esta desconstrução da sua acção conformadora já foi suficientemente repetida. De Bourdieu a Foucault, de Althusser a Bernstein, já todos percebemos quanto a escola é, sempre foi e dificilmente poderá deixar de ser, um poderoso “aparelho ideológico do Estado³³”, um dispositivo de “reprodução social”³⁴ cuja eficácia resulta de agir sobre seres vulneráveis, de proceder lentamente, ao longo de um prolongado período de escolaridade, de operar simbolicamente, através da geometria dos espaços, do alinhamento militar das carteiras, da disciplinaridade estanque da sua organização curricular, da concorrência que organiza o seu regime de avaliação, do sentido das hierarquias de que o estrado ou o ponteiro do

professor eram (em muitos casos já não são) alguns dos símbolos mais significativos³⁵. Sabemos que a escola sempre cumpriu essa função conformadora subliminar e que, ainda que o quisesse, dificilmente lhe poderia escapar.

Também não estou a falar dos inevitáveis **efeitos estabilizadores da vida social** que, defendidos pelo ideário republicano, podiam ser (podem ser ainda?) legitimamente exigidos à escola. Incutir os valores que estão na base da permanência do corpo social, as normas, as regras, os padrões que subjazem à sedimentação dos vínculos, dos estatutos, das representações que deixámos há muito de questionar. Como, de outro modo, seria possível a vida social? Nivelar deveres e direitos, promover o sentido da igualdade e da justiça. Aqui está qualquer coisa que é na escola, e provavelmente só nela, que verdadeiramente se pode aprender. Alain, esse magnífico pensador da escola que a ignorância típica dos nossos pedagogos e especialistas em ciências da educação completamente têm subestimado, mostra bem de que modo a justiça e a igualdade são virtudes inerentes à escola, e são-no justamente porque a escola não é a família³⁶. Como escreve, “a escola é o lugar de revelação da justiça a qual não precisa de amar e nada tem a perdoar porque, em boa verdade, nunca é ofendida”³⁷. E, se a escola nada pode porventura fazer para escapar à sua subliminar função conformadora, também nada de novo, nada de inventivo, nada de intencionalmente programável tem a fazer para veicular a ideia de justiça e igualdade. Basta-lhe fazer aquilo para que foi inventada: ensinar. A própria transparência desse acto, a própria simpatia desse gesto, se encarregam de tornar explícita a **justiça** das razões em presença e a **igualdade** de todos, professor e alunos, face às exigências do verdadeiro. Todos são iguais. Todos podem à partida compreender. E se alguém não vê, não acompanha, nada há a perdoar. Na escola, o erro não é um pecado mas um direito.

Não estou sequer a falar daquela acção educadora da escola que, como **resto inexorável**, resulta da realização da sua finalidade maior, a transmissão do património cognitivo que faz de nós aquilo que somos. Refiro-me à transmissão dos valores internos à própria aprendizagem científica, artística, filosófica, humanística, valores de que a ciência, a arte, a filosofia, as humanidades são aplicação, resultado, exemplo - confiança nos poderes da razão, recusa da autoridade, liberdade de pensamento e expressão, exigência de rigor, clareza, elegância, simplicidade, beleza, gratidão para com os gigantes do passado. Numa palavra, valores que definem o perfil daquela **educação intelectual** que é inerente ao verdadeiro ensino³⁸.

Trata-se agora de imputar à escola uma **função moralizadora explícita**, de lhe atribuir uma missão normativa, edificante ou mesmo doutrinal. Referimo-nos à invasão da escola, a que hoje assistimos, por um discurso que se reclama profusamente da ética, da educação para os valores, da formação social e política, da educação para a cidadania, da educação sexual, ambiental, rodoviária, da educação para o consumo, para a tolerância, para a saúde, para a paz, etc., etc., etc. Valores respeitáveis, porventura, mas valores e, como tal, ilegítimos, nos estereótipos que propõem, nos conformismos para que apontam.

Claro está que nada nunca deste programa educativo efectivamente se concretiza ou pode vir a concretizar. Como poderia aliás ser de outro modo? Desde Platão que sabemos que a virtude se não pode ensinar, que, nem mesmo Péricles, conseguiu fazer dos seus filhos homens de estirpe³⁹. Mas, mesmo pondo de lado esta questão decisiva (questão que, curiosamente, faz sorrir com desdém a mole imensa dos pedagogos oficiais, incapazes no entanto de sequer saberem identificar os seus contornos como questão), a verdade é que nunca ninguém encarou com seriedade as dificuldades de implementação de um tal propósito. As hipóteses não são muitas e nenhuma delas é especialmente empolgante. Ou cada professor transmitiria os seus valores e, então, os alunos estariam (estão) condenados a ver desfilar na sua frente as mais díspares e contraditórias propostas normativas⁴⁰, ou se encontraria uma forma de levar todos os professores a transmitirem os mesmos valores⁴¹. E, para isso, seriam necessários dois requisitos: 1º, estabelecer quais seriam esses valores, lançar a nível nacional uma lista, uma tabela, um manual, que apresentasse o mapa oficial desses valores, o seu sistema coerente; 2º, fazer uma operação gigantesca de formação (prévia) dos professores, verdadeira lavagem ao cérebro que os preparasse para a defesa, junto dos alunos, de um conjunto de valores em que, talvez (valha-nos ao menos isso), não fosse necessário que eles acreditassem. A 3ª hipótese, aquela que, apesar de tudo, merece mais indulgência, é a tentativa - bem intencionada mas ingénua - de fazer rebater o conteúdo normativo desse discurso em enunciados supostamente neutros em termos morais e ideológicos. A educação ambiental seria assim reduzida à informação ecológica, relativa aos direitos dos animais, às nossas responsabilidades para com as futuras gerações, a vida na Terra, a sobrevivência do planeta; a educação religiosa convertida em história comparada das religiões; a educação para a cidadania transposta para a informação sobre os direitos dos consumidores ou dos transeuntes; a formação cívica substituída por uma introdução à ciência política (hipótese esta que, curiosamente, já foi em

tempos incrementada no nosso país por um antigo Ministro da Educação, Sotto Mayor Cardia, em substituição da Disciplina, de igual índole mas de indistarcável conteúdo ideológico, que era a salazarista (salazarenta) “Organização Política e Administrativa da Nação).

Em qualquer caso - e é isso que é grave - a escola está hoje confrontada - diria mesmo sufocada - com uma complicada alquimia por intermédio da qual procura responder a tantas novas responsabilidades educativas. A desorientação dá-se a ver até no insensato jargão que tem vindo a ser produzido. Além da área disciplinar curricular facultativa de “educação religiosa”, das “áreas curriculares não-disciplinares” de “formação cívica”, “área de projecto” e “estudo acompanhado” e das “áreas de enriquecimento curricular” onde é suposto que se tratem “temas transdisciplinares” como a “formação pessoal e social”, cabe-lhe promover, “transversal a todo o curriculum”, a “educação para a cidadania”. Além disso, cada escola deve, cada ano, elaborar o seu “projecto educativo” do qual, dedutivamente, se possam retirar indicações integradoras, tanto em termos de conteúdos a serem transmitidos, como de valores a serem perseguidos pela comunidade escolar no seu conjunto e, no qual, indutivamente, se possam articular os diversos “projectos curriculares de escola” e “projectos curriculares de turma”, “trabalhos de projecto” e outras actividades, nomeadamente, as realizadas no âmbito da “área de projecto”. E que dizer dessa disciplina que fez correr tanta tinta, dispendir tantas energias, consumir tantos recursos, originar tantas e tão ocas (disparatadas) “experiências pedagógicas”, que dava pelo nome de “Desenvolvimento pessoal e social ou educação moral e religiosa católica e de outras confissões”? Felizmente que a maior parte das nossas crianças nunca foram sujeitas a uma tal “experiência”.

Não nos iludamos. A valorização excessiva do conceito de educação a que assistimos faz-se sempre em detrimento do ensino:

- “Joãozinho? Que aprendeste tu hoje na escola?”
- “Nada. Estivemos a falar dos deveres da cidadania, dos perigos rodoviários, dos direitos dos alunos”.
- “Que ensinou hoje o professor?”
- “Nada. Só tivemos formação cívica, educação moral e religiosa, formação pessoal e social”.
- “Só isso!, Joãozinho?”
- “Só, mãe! Ah, é verdade, também tivemos área de projecto e estudo acompanhado”

Quer isto dizer que o tal projecto eminentemente educativo com que as nossas escolas estão hoje primacialmente comprometidas - projecto esse que, em limite, não chega nunca a realizar-se mas que, apesar disso, dá origem ao complicado conjunto de artifícios curriculares com que a escola, em grande parte, está hoje sufocada - tem como **efeito perverso**, de consequências tão incalculáveis quanto nefastas, afastar a escola da sua missão insubstituível: ensinar, transmitir às novas gerações o património científico, artístico e filosófico construído pelas gerações anteriores, fazer participar cada vaga de recém-chegados ao mundo da Natureza no mundo da cultura que os homens foram construindo e que as novas gerações, justamente porque vão à escola e aprendem o que aí se ensina, hão-de amanhã conservar, prolongar, continuar.

Resumindo: é porque, por razões relativas à vida dos adultos já educados, foram transferidas para a escola funções de guarda e educação das crianças e dos jovens que são estranhas à sua essencial função cognitiva, que hoje temos escolas que soçobram perante essas espinhosas (e em limite impossíveis) tarefas educativas e que, em grande parte por essa razão, dificilmente conseguem continuar a cumprir aquela missão maior para que foram inventadas e que só elas podem realizar: ensinar. Por outras palavras, é porque se quer educativa que a escola não ensina.

Fenómenos como o **desinteresse e o abandono escolares** ganhariam porventura em ser pensados à luz deste elemento humilíssimo: o facto de a escola ter deixado de ensinar porque, em grande parte, passou a ser chamada a educar. Porque não ensina, ela não cativa as nossas crianças e os nossos jovens pelo único meio possível e legítimo ao seu alcance: abrir de par em par as portas da inteligência infantil e juvenil; cativá-la, desafiá-la para as belezas superiores da aprendizagem e da compreensão; colocá-la, não perante o fácil e o conhecido mas, exactamente ao invés, perante o difícil e desconhecido. Como na bela fotografia de Doisneau que escolhemos para exergo deste texto! Só há uma forma de conquistar a atenção dos alunos, só há uma motivação real e verdadeira, aquela que nasce do respeito do professor pela inteligência dos seus alunos. E que beleza a desse gesto de um professor que ensina os seus alunos e os admira por aquilo que eles podem vir a ser!⁴²

Ora, pelo contrário, a escola é hoje chamada a concentrar as suas atenções na tarefa, triste e lamacenta, de conformação das almas, tarefa educativa essa cuja realização, por ironia, lhe está decisivamente vedada. Reconheçamos que

ainda bem que assim é. Que é justamente porque assim é - e sempre assim foi e será - que, por exemplo, toda uma geração que frequentou a escola salazarista se não conformou com a moralidade beata e provinciana que cruelmente impregnava até os livros em que se aprendiam as primeiras letras. Mas reconheçamos também que tudo isto se traduz numa inestimável perda de tempo e de energia, numa imperdoável incapacidade para realizar algo que vale decisivamente todas as penas: a maravilhosa possibilidade que a escola oferece a cada nova geração de adquirir, em alguns anos, os conhecimentos que a humanidade levou por vezes séculos a construir e, desse modo, se tornar apta a dar continuidade à aventura do conhecimento. Importa pois tomar consciência de que alguma coisa está profundamente errada nas nossas escolas - da escola primária à escola básica, da escola secundária à universidade - quando se constata que as crianças e os jovens só vão à escola porque ela é obrigatória. Como no quartel.

Estamos perante dois conceitos - **educação e ensino** - que se confundem hoje de forma dramática. Diz-se, por exemplo, que todo o professor é um educador. Aparentemente, estaríamos perante uma identidade. Ser professor é ser educador! Mas, será assim de facto? Ainda que todo o professor possa ser um educador, será que todo o educador é professor? Isto é, ainda que possa ser verdade que todo o professor é educador, daí não decorre de forma alguma que todo o educador deva ser um professor! E, se esta conversão é ilegítima, não fica assim provada a necessidade de estabelecer uma distinção entre esses dois conceitos: educador e professor? Não será que o infundado dessa simples operação lógica obriga a distinguir, de uma vez por todas, os conceitos de educação e ensino?

Pensamos de facto que nada se compreenderá, que tudo ficará lamentavelmente confundido enquanto não se fizer um esforço para distinguir entre educação e ensino. A primeira (educação) diz respeito à disciplinarização das vontades e dos seus desejos. O segundo (ensino), à inscrição das novas gerações no património comum dos saberes que fomos inventando. Nele reside o **brilho da escola**.

Atentemos, por exemplo, num caso eloquente dessa confusão conceptual. O que pode ser um “Ministério da Educação”? Por que é que o “Ministério da Instrução” da Primeira República se passou a chamar “Ministério da Educação”? Por que é que abandonámos a saudável designação de “instrução pública” para entrar no reino da pomposa “educação nacional”? E, por que é

que esse Ministério, sendo “da Educação”, não tem, sob a sua tutela, os *media*, em particular, a **televisão**? Pelo menos, por que razão não tem uma decisiva palavra a dizer sobre os programas infantis e juvenis que os diversos canais - no mínimo, os canais do Estado - difundem a determinadas horas, exactamente àquelas em que a audiência das crianças e jovens está assegurada? Por que é que o dito “Ministério da Educação” nada diz, nada é chamado a dizer (nem nada lhe é permitido dizer, em boa verdade), sobre os programas que, cirurgicamente, inundam as casas a que os pais regressam ao fim do dia com os seus filhos, justamente entre o momento em que regressam e aquele em que as crianças enfim mergulham na única e reconfortante privacidade (onírica) a que têm direito?

Estamos todos de acordo, creio bem, acerca dos poderosos efeitos modeladores, normalizadores, deformadores, conformadores que a televisão exerce sobre os adultos já educados. Todos - particulares e poderes instituídos - estamos conscientes do imenso impacto cultural, político e social dos dispositivos de sugestão e propaganda de que ela dispõe; uns, os particulares, para sobretudo sofrer esses efeitos; outros, os poderes instituídos, para os utilizar em seu favor⁴³. E, no entanto, há um inexplicável **silêncio oficial** sobre a eficácia do papel educativo da televisão nas crianças e nos jovens. Ninguém quer efectivamente enfrentar a questão dos poderosos efeitos que, à margem da escola, a televisão exerce sobre as nossas crianças e os nossos jovens, sobre as suas representações da vida e do mundo. Ora, a haver “Ministério da Educação”, talvez essa devesse ser uma das suas tarefas fundamentais⁴⁴. Talvez que, então, não tivéssemos hoje programas oficiais de língua portuguesa construídos de tal forma⁴⁵ que se torne possível a sua coabitação com manuais⁴⁶ que propõem, como via de acesso à aprendizagem da língua portuguesa, a leitura e o comentário de regulamentos de um programa televisivo que tem como especial notoriedade o facto de converter a libertadora carga política do panóptico universal denunciado por Orwell⁴⁷ numa obscena versão de voyeurismo e devassa das pobres vidas privadas (não reais mas, mais grave ainda, imaginárias) dos concorrentes. Facto tanto mais aberrante quanto é certo que, em matéria de análise dos *media*, acaba por ser também à escola que, de forma mais ou menos explícita, se pede o exercício de uma função de vigilância crítica que, em boa verdade, ninguém está em condições de realizar⁴⁸. Só que, a haver um “Ministério da Educação” que, por exemplo, se ocupasse deste fenómeno, bem como do aproveitamento positivo das importantes e inquestionáveis virtudes dessa mesma televisão, então, ao seu lado, na composição governativa, deveria haver um “Ministério do Ensino”

que se ocupasse seriamente da escola, daquilo que, nela, as novas gerações de alunos são chamadas a **aprender** e que, correlativamente, as velhas gerações de professores são chamadas a **ensinar**⁴⁹.

É chegado o momento de vos convidar a regressar a Hannah Arendt para, como anunciado de início, escutarmos em conjunto as duas outras razões, a seu ver, responsáveis pela crise da educação nos Estados Unidos da América e não só⁵⁰. Veremos o que resulta da articulação e dos efeitos conjugados destas duas razões à luz da distinção que vos proponho entre ensino e educação.

2ª razão - a ideia de que *há uma ciência do ensino em geral* de tal modo que a actividade de ensino se pode *desligar completamente da matéria a ensinar*. Ora, se há uma ciência do ensino em geral, se há habilidades, técnicas, *skills*, astúcias pedagógicas, estratégias, metodologias aplicáveis ao ensino em geral, isto é, ao ensino de qualquer disciplina, então, a tendência inelutável é para treinar o professor nessas habilidades e descurar (ou descuidar) a sua competência na disciplina que era suposto ensinar. De que serve saber muito, dir-se-á, se não se sabe ensinar? Sofisticamente, daqui se retira a tese de que mais vale saber ensinar do que saber muito. Estamos perante um erro lógico de gravíssimas consequências. Na verdade, quando se diz, correctamente, que não basta saber muito para saber ensinar, daqui não decorre que se possa saber ensinar sem saber muito. O que daí resulta é que, para além de saber muito, é ainda necessário saber ensinar. Ora, a argumentação sofismática - e de graves consequências - consiste em dizer que, se de nada serve saber muito se não se sabe ensinar, então, mais vale saber ensinar do que saber muito. Porque há modos de bem ensinar em geral, isto é, seja que disciplina for, pode o professor, desde que domine esses meios, saber menos daquilo que é suposto ensinar⁵¹. Pode o professor – dir-se-á – aprender unicamente aquilo que vai ter que ensinar. Ora, como lapidarmente avisava Alain, “aquilo que se aprende para depois se ensinar, aprende-se mal”⁵²

Não é esta infelizmente a tese subjacente a alguns modelos de formação de professores em Portugal⁵³. Pegue-se um jovem que acaba de terminar o 12º ano com média, por exemplo, de 9,7. Ministrem-se-lhe 55 cadeiras semestrais (a uma média de 7/8 por semestre) sobre os mais variados temas (educação musical, técnicas de expressão do português, biologia geral, técnicas e instrumentos de observação (?), educação física e desporto, geologia, introdução às ciências da educação, tecnologia educativa, aquisição da linguagem oral e

escrita (pergunto-me de quem?), elementos de geografia, termodinâmica geral, geometria, literatura para infância, fisiologia humana, cálculo infinitesimal, prática pedagógica, teoria do desenvolvimento curricular, expressão dramática, educação moral e cívica..... (ainda só referi 19 das 34 cadeiras que constituem o *currículum* do 1º e 2º anos de uma das múltiplas instituições **oficiais** existentes com esse objectivo no nosso país...). Ao fim de quatro anos, teremos um professor diplomado, com estágio feito, supostamente preparado para ensinar as nossas crianças da 5ª e da 6ª classes, antigos 1º e 2º anos do ciclo preparatório, nas disciplinas de matemática e ciências da natureza⁵⁴.

Trata-se de uma tarefa que, ainda há alguns anos atrás⁵⁵, era desempenhada, não por um, mas por dois professores licenciados, nomeadamente, um “professor de matemática” com formação universitária completa em matemática, e um “professor de ciências” com uma licenciatura em física, química, biologia ou geologia, os quais, para serem profissionalizados, tinham, além disso, que ter feito o seu estágio⁵⁶. Como explicar este recuo? Estaremos nós num país de terceiro mundo confrontado com a necessidade de, rapidamente, “formar professores” sacrificando embora o elevado nível da preparação científica que seria legítimo garantir, e isto para, numa geração, vencer o atraso secular com que a injustiça da História se abateu tão cruelmente sobre alguns pobres povos que habitam o nosso planeta? Acabámos nós de sair de uma revolução que encheu subitamente as nossas escolas de crianças que nunca haviam sonhado a ela ter acesso e, nestas circunstâncias, ainda mal refeitos da surpresa e incapazes de encontrar soluções à altura da nossa alegria e da nossa esperança, nos vemos forçados a “produzir professores em série”, aceitando embora soluções expeditas que implicam sempre um abaixamento dramático do nível de formação? Mas, nesse caso, como explicar que a formação do futuro professor de matemática/ciências da natureza seja perturbada com “manobras de diversão”, artifícios didácticos, verdadeiros enigmas curriculares como, por exemplo, disciplinas que dão pelo nome de “Abordagens do real”, “Actividades para a autonomia” ou “Contextos educativos do meio físico e social” (pobre meio físico e social, até já ele é educativo....). O que acontece, é que, como não somos (e orgulhamo-nos de não ser) um país do terceiro mundo e como, além disso, há hoje um contingente já histórico de professores desempregados que aceitariam de bom grado cumprir funções docentes nas áreas para que detém preparação adequada, não nos parece que qualquer uma destes duas hipóteses possa ter alguma espécie de poder explicativo para o “caso português”, esse estranho síndrome que não

deixa de nos atacar e que se manifesta pelo facto de, entre nós, o desenvolvimento se operar por recuo.

Estou certa de que não faltariam vozes a querer convencer-me que se não trata de um recuo mas, ao invés, de um extraordinário avanço. E isto, em última análise, porque - seria certamente esse o argumento - com este novo modelo de formação, as baterias estão agora apontadas, não para a antiquada, sempre morosa e exigente, formação de professores competentes de matemática/ciências da natureza, mas para a alegre, dinâmica e inovadora “fabricação de educadores”, bons “directores de turma”, espíritos abertos a todas as novas propostas pedagógicas, capazes de “animar” grupos de alunos, de promover acções concretas de “abertura da escola ao meio”⁵⁷, habilitados a “gerir as diversas actividades escolares” às quais - ser-me-ia dito em tons triunfantes - as antigas aulas devem hoje dar lugar!

Não me atrevo a estabelecer relações de causa e efeito. Mas duvido que a situação apresentada - e foi-o de forma realista e não caricatural - nada tenha a ver com as dificuldades, amplamente reconhecidas, da nossa escola para garantir níveis mínimos de cultura científica dos nossos alunos⁵⁸.

E assim chegamos à 3ª razão - a ideia, de inspiração pragmatista, segundo a qual “*não se pode saber e compreender senão aquilo que se faz por si próprio*”. Dela decorre que, porque só se aprende o que se faz por si próprio, cabe ao professor ensinar menos para que o aluno aprenda mais (por si próprio) e, ao aluno cabe aprender mais pelos seus próprios meios e, como tal, dispensar o mais possível o professor. É a tese clássica do *learning by doing* formulada por Dewey. Há porém aqui uma confusão lamentável. Se se quer aprender a nadar, a guiar automóvel ou a tocar piano, é de facto necessário aprender por si próprio. É indispensável adquirir sozinho, por tentativa e erro, por repetição e treino, as habilidades, as destrezas, os equilíbrios, os controlos musculares implicados na aprendizagem dessas actividades. É mesmo impossível fazê-lo de outro modo⁵⁹. O treinador pode estar lá, na praia ou na piscina, ao nosso lado; o instrutor pode ir sentado no nosso automóvel, cada um tem o seu volante; o mestre percorre as teclas, dá mostras do seu virtuosismo, revela a sua capacidade artística. Mas, cada um terá sempre que aprender a nadar como se nunca ninguém, antes dele, o tivesse feito, a guiar automóvel como se fosse o primeiro, a tocar piano a partir de um começo absoluto. Pelo contrário, se se quer aprender matemática, história ou geografia, se se pretende estudar física, inglês, botânica ou literatura portuguesa, que imenso desperdício de tempo e energia não aceitar a orientação do professor! Que clamorosa incompreensão da natureza desses saberes, da sua

lenta e progressiva conquista, pode justificar a recusa de uma forma económica de aceder a um resultado que demorou décadas a ser alcançado, de conhecer, por intermédio da palavra do professor, uma descoberta que levou séculos a cumprir-se, um segredo da língua, uma regra penosamente estabilizada ao longo do tempo, isto é, de vencer pelo ensino o imenso espaço de esforço e obscuridade que nos separa das engenhosas invenções, das portentosas obras dos nossos antepassados. Que clamoroso desacerto entre a lei da vida de cada um e a lei da história de todos nós.

Como se verifica, as duas razões encaixam perfeitamente uma na outra e, digamos assim, potenciam-se mutuamente. O professor precisa mais de saber ensinar que de saber aquilo que se propõe ensinar. Até porque o aluno precisa mais de aprender por si próprio que de ser ensinado. É verdade que, ao saber ensinar sem saber muito daquilo que ensina, o professor perde a única fonte legítima da sua autoridade. Mas também é verdade que, ao aprender por si próprio, o aluno não necessita de reconhecer a autoridade do professor. É verdade que, sem a autoridade que advém da competência, ao professor só resta o autoritarismo ou o laxismo. Mas também é verdade que, sem o apoio intelectual do professor, ao aluno só resta o esforço inglório ou o desinteresse. Mais do que um fosso, é uma indiferença que se instala. Mais do que uma distância, é um deserto que se insinua.

Que pensar, perante este estado de coisas, este verdadeiro emaranhado de equívocos, deslizamentos lógicos e falhas conceptuais em que está enredada a instituição escolar? E, mais grave ainda, que fazer?

Há hoje dois discursos educativos de sinal contrário: um **centralizador**, estatizante, que aponta para grandes reformas planificadas pelos organismos centrais, discurso orientado por uma lógica intervencionista de regulação da vida das escolas que todos os dias recebem nova legislação, novos esclarecimentos, novas interpretações das leis existentes, a indicação de novos agrupamentos disciplinares, novas modalidades de trabalho, novos programas, novas formas de avaliação, novos regimes de horários, etc.⁶⁰; outro, **descentralizador**, liberal, hoje triunfante e invasor embora nunca vitorioso, que dá “prioridade às escolas e não ao sistema”⁶¹, que defende que: “a inovação educacional não pode ser determinada por despacho”⁶². Ou seja, um discurso para o qual têm que ser as próprias escolas e os próprios professores a construir inovações, criando

soluções locais, ao nível de escola, ao nível de turma⁶³; inclusive promovendo soluções regionais (em alguns casos, mesmo regionalistas) que visam, como se diz, “devolver a escola à comunidade”⁶⁴.

Ambos estes discursos têm em comum o facto de proporem grandes mudanças. Em ambos, uma procura voluntarista de mudança, uma vontade bárbara de reforma, uma “mania” de inovação⁶⁵.

Ora, o que importa é permitir que a escola continue a fazer o que sempre fez: ensinar. Não se trata de regressar a soluções passadas, irrecuperáveis, perdidas na inexorável passagem do tempo. Trata-se de salvaguardar e dar continuidade à missão fundamental que explica e justifica a própria existência da escola. Não é a Escola que tem que mudar. Ela tem é que se concentrar na sua missão primeira: o ensino. Reclamar pois o direito de lhe ser permitido fazer o que sempre fez, não porque o que fazia dantes, mas porque é o que de mais decisivo tem a fazer.

Nesta ordem de ideias, o próprio conflito entre uma lógica intervencionista que dá prioridade ao sistema e que, centralizadamente, visa regular a partir do exterior a vida das escolas e uma lógica liberal (ou mesmo ultra-liberal) que dá a prioridade às escolas, que aceita descentralizar, fazer de cada escola uma escola diferente, uma novidade constante, um foco de inovação permanente, como se diz, esse conflito, dizíamos, perde pertinência, revela-se ocioso, insignificante, despropositado.

O que importa, o que verdadeiramente importa, é **recentrar** o nosso discurso sobre a escola. Dar prioridade, não ao sistema ou às escolas, mas à Escola com letra grande. Mas, para isso, há que alargar, ampliar, elevar o olhar: ver a Escola para lá das escolas. Não perder de vista a floresta porque se está simplesmente a olhar as árvores. Quanto às **escolas**, talvez elas tenham de facto que mudar alguma coisa. Como todas as instituições humanas, talvez tenham que se adaptar ao espírito do tempo. Mas, a **Escola**, essa, como também todas as instituições humanas, tem que respeitar a sua essência, manter-se fiel ao seu destino, sob pena de se desintegrar, de perder todo o sentido.

Ora, a Escola - e quando digo escola estou a pensar no conjunto das instituições escolares, da escola primária à universidade - **é uma instituição**

admirável. Inventada pelos gregos há 2.500 anos, tantos quantos a nossa ciência, ela é o lugar da transmissão às novas gerações do património de conhecimentos adquirido pelas gerações anteriores. Simultaneamente, o esplendor da sua figura, vem-lhe do facto de ela oferecer a todos os que franqueiam a sua porta (stoa) a possibilidade de dar continuidade ao elo da criação. Habitada pela voz que luta contra o esquecimento mas também pelo gesto de toda a invenção, ela é a palavra que inscreve no caminho sempre para diante da condição humana o retorno comovido aos tesouros do passado mas também o olhar claro e confiante que garante as condições para construir o futuro.

Em boa verdade, a escola não é para ensinar o Joãozinho - e menos ainda para o educar - mas sim para tornar possível a continuidade do mundo e da ciência que vamos construindo. Há certamente um direito à escola que tem que ser reconhecido a todas as crianças. Mas há também um direito à escola que, escamoteado embora por todas as pedagogias, tem que ser reconhecido ao mundo dos humanos, das crianças e dos adultos, mundo que necessita da escola para se perpetuar, para assegurar a sua transformação, para garantir as condições da emergência e experimentação de um novo de que não conhecemos sequer os contornos. Neste sentido se poderia dizer que não é a escola que existe para os alunos mas os alunos que existem para a escola, isto é, para que, ao saber que na escola e pela escola unicamente se constitui, possa ser dada aquela continuidade que faz de nós o que somos e queremos ser. Colocar o aluno no centro do sistema escolar correspondeu a um momento de oposição (inteiramente justificada) face a um sistema que dava a primazia ao professor, ao seu poder, ao seu prestígio. Porém, o que está em jogo não é a rivalidade de prerrogativas entre professor e aluno mas a sua colaboração em função de uma determinação mais alta, que os transcende a ambos e que, em limite, os explica e justifica: o **saber** que neles circula e por intermédio deles se conserva, cresce e continua⁶⁶.

Nesse sentido, temos que recusar o aproveitamento das escolas enquanto **asilos benévolos** das crianças e dos jovens. Recusar a sua instrumentalização como **meros compassos de espera educativos** onde as crianças aprendem simplesmente a ser adultos, onde aguardam que o tempo e a norma nelas inscrevam as marcas da civilidade, nelas gravem as dobras da docilidade, as rugas da resignação.

É justamente aos que se resignam a ver a escola transformar-se num asilo benevolente e àqueles que lhe atribuem uma função essencialmente educativa que o **brilho** do seu destino cognitivo surge como **insuportável**.

Perceber também que esse desvio face ao destino fundador da Escola resulta da nossa desistência generalizada de ensinar. O que é **insuportável** na Escola é ela implicar uma grande esperança no valor da verdade. O seu **brilho** vem-lhe do facto de que só o saber é emancipador. E mesmo se, como alguns pretendem, o saber já não é emancipador, então, pelo menos, ele é um luxo ao qual todas as crianças (e jovens, bem entendido) deviam ter direito.

Perceber ainda que essa hipertrofia das escolas as transformam em **depósitos da nossa própria ausência de fins**. Aí a nossa contemporaneidade prova que está perdida. Não saber o que fazer com as crianças é o mesmo que não saber o que fazer consigo própria.

Resta por último tentar responder, de forma directa e com total frontalidade, àquilo que constituiu o repto fundamental que me foi colocado: O que pode fazer a escola? Até onde se lhe pode exigir ?

O que pode fazer a escola? Continuar a fazer aquilo que sempre fez, aquilo para que foi inventada, aquilo que só ela faz, aquilo que mais nenhuma instituição pode fazer, aquilo que, se a escola fechasse as suas portas, deixaria absolutamente de ser feito. Que ensine as nossas crianças, que lhes permita, em 12 anos de escolaridade gratuita e obrigatória, e, de preferência, em mais quatro ou cinco anos de formação superior, adquirir os conhecimentos fundamentais que a humanidade foi lentamente construindo, as teorias explicativas básicas necessárias à compreensão geral do mundo em que vivem e dos seres que o habitam, as suas determinações históricas, filosóficas e artísticas mais decisivas, um domínio alegre e satisfatório da sua língua, outras línguas e outras maneiras de ver o mundo, destrezas físicas e intelectuais, ginástica dos corpos e dos espíritos. Transmitir tudo isso sem impor morais, sem apontar modos de vida, sem sugerir cenários de felicidade na Terra ou fora dela ⁶⁷.

Até onde se lhe pode exigir ?

Duas exigências apenas. **Primeiro:** Que esteja atenta às transformações no mapa dos saberes, que se dê conta dos novos territórios, das novas rotas, do alargamento dos horizontes científicos, do cruzamento das paisagens culturais, mas também dos lugares de conflito, das encruzilhadas, das dificuldades, das fronteiras em que hoje se concentram verdadeiros exames interdisciplinares.

Que, por essa razão, e na medida das suas possibilidades, actualize os seus programas, adapte e reconstrua os seus *curricula*, continuando a preparar tanto para as ciências como para as humanidades, procurando contrariar os efeitos perversos da especialização crescente dos saberes, que abra espaço às novas disciplinas científicas, responda aos novos deslocamentos cognitivos, que favoreça as heurísticas resultantes dos novos cruzamentos disciplinares, que se faça eco das importantes transformações civilizacionais em curso. Que, nesse sentido, prepare as nossas crianças para o domínio dos novos meios de comunicação e para a exploração da quantidade gigantesca de informação já hoje disponível dando-lhe aquilo que mais nenhuma instituição pode fornecer: uma **cartografia de navegação no turbulento oceano do saber**.

Segundo: Que garanta que esse acto de comunicação e construção cultural que ela tem como missão, isto é, que o ensino que só ela faz, que nada nem ninguém poderia fazer sem ela, que seja bafejado de toda a beleza possível. Que a palavra que primordialmente o constitui seja tomada de fulgor explicativo, mostrativo, demonstrativo, na sua vontade de “dar a ver”, de iluminar para que o outro veja.

Revalorização também da figura do professor como aquele que representa o saber, que o a-presenta, que o torna presente, que o vivifica com a sua presença. Não como repetidor mas como executante de uma sinfonia de luz, cor e inteligência.

E nós, que podemos fazer? Que nos pode ser exigido?

Continuar a acreditar que o belo é o esplendor da verdade. E comover-mo-nos com isso.

Nota

1. Entrevista conduzida pelo jornalista António Baldaia e publicada na *Página da Educação*, II, n.º 195, (2011), pp. 9-20. Versão online acessível em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=549&doc=14705&mid=2>

Notas

1. Texto de uma conferência apresentada na Fundação Gulbenkian no coloquio Internacional “Direitos e Responsabilidades na Sociedade Educativa”, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisbon, 26-27 November 2003, e posteriormente publicado in Alain Renaut et alii (eds), *Direitos e Responsabilidades na Sociedade Educativa*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003, pp. 31-59.

2. Refiro-me ao texto intitulado “The Crisis in Education”, publicado pela primeira vez na *Partisan Review*, em 1954 e posteriormente integrado pela autora no volume *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought* de 1961. Texto que tive oportunidade de traduzir para língua portuguesa sob o título *A Crise da Educação* inserto no seguinte volume antológico: Pombo (org.) *Quatro Textos Excêntricos*, Lisboa: Relógio d’Água, 2000, pp. 21-53, edição da qual adiante sempre citaremos.

3. Hannah Arendt, *A Crise da Educação*, p. 31.

4. Hannah Arendt, *A Crise da Educação*, p. 33.

5. Hannah Arendt, *A Crise da Educação*, p. 34.

6. Veja-se a distinção que Rousseau propõe entre a educação dos homens, das coisas e da natureza, Rousseau, *Émile*, Paris: Flammarion, 1966, p. 37.

7. “Je remarquerai seulement, contre l’opinion commune, que le gouverneur d’un enfant doit être jeune, et même aussi jeune que le peut un homme sage. Je voudrais qu’il fut lui-même enfant, s’il était possible”, Rousseau, *Émile*, p. 55

8. “Je voudrai (...) qu’il puisse devenir compagnon de son élève, et s’attirer sa confiance en partageant ses amusements”, Rousseau, *Émile*, p. 55

9. Como Rousseau declara no *Prefácio do Émile*, “On ne connaît point l’ enfance; sur les fausses idées qu’on en a, plus on va, plus on s’égare. Les plus sages s’attachent à ce qu’il importe aux hommes de savoir, sans considérer ce que les enfants sont en état d’apprendre. Ils cherchent toujours l’homme dans l’enfant, sans penser à ce qu’il était avant que d’être homme”, *Émile*, p. 32. Numa outra esclarecedora passagem do livro II, Rousseau escreve: “L’humanité a sa place dans l’ordre des choses; l’ enfance a la sienne dans l’ordre de la vie humaine: il faut considérer l’homme dans l’homme, et l’enfant dans l’enfant”, Rousseau, *Émile*, p. 93.

10. “Ces risibles établissements qu’on appelle collèges”, Rousseau, *Émile*, p. 40. A mesma crítica da escola é audível em A. S. Neil, quando, por exemplo, escreve: “A criança modelada, condicionada, disciplinada, reprimida, sem liberdade (...), vive em todos os recantos do mundo. Senta-se a uma carteira monótona de uma monótona escola e, mais tarde, senta-se a uma escrivaninha ainda mais monótona de um escritório, ou de um banco ou de uma fábrica. É dócil, disposta a obedecer à autoridade, medrosa da crítica, e quase fanática em seu desejo de ser normal, convencional e correcta”, *Liberdade sem Medo*, trad. port. de Nair Lacerda, S. Paulo: Ibrasa, 1976, p. 89.

11. “Forcé de combattre la nature ou les institutions sociales, il faut opter entre faire un homme ou un citoyen: car on ne peut faire à la fois l’un et l’autre”, Rousseau, *Émile*, p. 38.

12. Como diz o criador de Summerhill, “resolvemos fazer uma escola na qual daríamos às crianças a liberdade de serem elas próprias. Para fazer isso, tivemos que renunciar inteiramente à disciplina, à direcção, à sugestão, ao treinamento moral e à instrução religiosa”, Neil, *Liberdade sem Medo*, p. 4

13. Eis um exemplo do elogio piagetiano da escola: “o problema essencial da educação é fazer da escola o meio formador que a família tende a realizar sem nunca o conseguir de forma suficiente e que constitui a condição *sine qua non* de um desenvolvimento intelectual e afectivo completo”, Piaget, *Où va l'éducation*, Paris: Denoël/Gonthier, 1972, p. 53.

14. O que não quer dizer que a presença de Rousseau tenha sido elidida. Pelo contrário, ela está sempre lá enquanto crença fundacional na bondade natural. Como, por exemplo, escreve Neil, “deixar que a criança se regule por conta própria implica a crença na bondade da natureza humana”, *Liberdade sem Medo*, p. 98.

15. Dewey, *School and Society*, in *The Middle Works of John Dewey*. Vol. I, *Essays on School and Society*. 1899-1901 edited by Jo Ann Boydston, Carbondale: Southern Illinois University Press, 1976, p. 24. “É uma mudança, uma revolução, semelhante à que foi introduzida por Copérnico quando fez deslocar o centro astronómico da terra para o sol. Neste caso, a criança transforma-se no sol à volta do qual gira tudo o que diz respeito à educação. Ela é o centro à volta do qual tudo se organiza”. Dewey, *School and Society*, p. 23.

16. Dewey, *School and Society*, p. 24. Num texto mais recente, Luc Ferry, então Ministro da Educação de França, recorda que a reforma do sistema educativo do seu país de 1989 tinha como objectivo “pôr o aluno no centro do sistema educativo”, *Lettre à tous ceux qui aiment l'école*, Paris: Odile Jacob, 2003, p. 46. Trata-se de uma orientação que, a seu ver, decorre daquilo que designa como “jeunismo”, “a ideia de que o mundo da infância seria, sobre o plano cultural (...), igual, ou mesmo superior ao dos adultos”. E acrescenta: “Hoje, tende-se demasiadas vezes a apresentar a oposição entre “jovens” e “velhos” sob forma quase etnológica, como se, em limite, se tratasse de duas “tribos” estrangeiras, de dois mundos culturais, estanques em diversos pontos, mas equivalentes um ao outro”, Luc Ferry, op.cit., p. 49.

17. Hannah Arendt, *A Crise da Educação*, p. 32

18. É inevitável interpretar a feminização crescente do professorado como tendo uma das suas origens na necessidade de encontrar um substituto para a figura da mãe durante uma parte significativa do dia.

19. Na verdade, em *La Libération des Enfants. Contribution Philosophique à une Histoire de l'Enfance*, Paris: Bayard, 2003, Alain Renault defende a tese de que a emancipação da criança deve ser pensada sobretudo como uma consequência da “dinâmica de igualização de condições” (op. cit., p. 24) que caracteriza o processo geral de experimentação democrática em que se envolveram as sociedades modernas, ou seja, deve ser equacionado no contexto dos paradoxos colocados pela própria identidade democrática. Como escreve, “por um lado, não podemos excluir a criança do estatuto de semelhante que é, por definição, o do indivíduo democrático como *alter ego* e, em consequência disso, instauramos com a criança, cada vez mais, na escola e na família, relações que, de facto, se desenvolvem sobre bases de igualdade (...), mas, por outro lado, este regime de similitude é em limite impraticável, quanto mais não seja porque surge como dificilmente compatível com a ideia mesma de educação e com uma relação à criança que, enquanto relação educativa que é, se funda na superioridade do educador face ao educado”, op. cit., p. 27.

20. É esta a tese que Philippe Ariès, Philippe Meyer e Edward Shorter desenvolvem de forma rica e historicamente fundamentada em três obras indispensáveis para compreender de que modo, na cultura ocidental, a partir dos tempos modernos, se vai paulatinamente operando a grande invasão e regulação pelo Estado da vida social e individual e quais os correspondentes efeitos dessas transformações nas ideias de família e de criança, respectivamente, *L'Enfant et la Vie Familiale sous l'Ancien Régime*, Paris: Seuil, 1973; *L'Enfant et la Raison d'État*, Paris: Seuil, 1977; *The Making of the Modern Family*, New York: Basic Books, 1975. Na obra acima referida, Alain Renault vai mesmo ao ponto de defender que a actual crise da educação está profundamente ligada ao “desaparecimento inevitável da família tradicional e da escola tradicional”, *La Libération des Enfants. Contribution Philosophique à une Histoire de l'Enfance*, p. 29

21. Almeida Costa e Sampaio e Melo, *Dicionário da Língua Portuguesa*, Porto: Porto Editora, 1982.

22. Também o termo inglês “nursery” é eloquente.

23. Do grego *scólé*, lugar de prazer consagrado ao estudo.

24. Como mostra Alain Renault, é em paralelo com o processo de desmantelamento progressivo da autoridade paternal que se vai colocar o problema do reconhecimento dos direitos da criança. Cf. Alain Renault, *Lettre à tous ceux qui aiment l'école*, em especial cap. 1 da terceira parte, justamente intitulado “Déclarer les Droits de l'Enfant”, pp. 323-363.

25. Em boa verdade, não me parece nada certo que a educação proporcionada por “profissionais diplomados” a crianças muito pequenas possa ter os desejáveis e aparentemente óbvios efeitos positivos. Interrogo-me mesmo, por exemplo, sobre se a aquisição, por parte das futuras educadoras de infância, de competências que visem apoiar a criatividade, a ludicidade, a autonomia das crianças, não terá necessariamente o efeito inverso de abafar a capacidade de produção de um novo genuíno que está inscrita na raiz de toda a vida. É como se a profissionalização da tarefa de educador de infância, justamente por ser uma profissionalização, tivesse, necessariamente, o efeito de perturbar ou mesmo anular a novidade radical que a criança produziria se ficasse entregue ao impulso imaginativo da vida em si emergente. Impulso que necessita sem dúvida de ser alimentado mas não orientado, enriquecido (com conhecimentos) mas não guiado (com modelos normativos). Interrogo-me, por exemplo, sobre se os trabalhos manuais que as crianças são convidadas a efectuar nas escolas pré-primárias, quer pelos materiais disponibilizados, quer pelos temas sugeridos, quer pelos estereótipos de todo o tipo veiculados, quer pelo próprio contexto de significado em que a tarefa é proposta (por exemplo, fazer um presente para oferecer ao pai no dia do pai, etc.), não são afinal senão formas terríficas de normalização da insuportável capacidade da criança para produzir algo de inédito.

26. Como sabemos é objectivo do actual governo (e não só em Portugal mas em muitos países europeus) assegurar a efectiva liberdade dos pais na escolha das instituições educativas a frequentar pelos seus filhos, o que leva à constituição de uma “rede de ofertas educativas” na qual as instituições privadas passam a usufruir de financiamento do erário público, adquirindo assim estatuto idêntico às instituições oficiais. Política muito discutível mas que tem na sua base o reconhecimento do carácter essencialmente educativo das instituições pré-escolares, ou seja, a ideia de que os pais devem ter a possibilidade de escolher a orientação educativa a dar aos seus filhos nos primeiros anos dessa precoce escolaridade.

27. Não deixa de ser curioso que se considere que um tal requisito é unicamente exigível às instituições de educação “particular”, ainda que, de facto, nem sempre seja exigido e, mais raramente ainda, disponibilizado. O facto de não se fazer uma correspondente exigência às

instituições de educação oficial só admite duas interpretações: ou porque se parte do princípio que elas oferecem uma educação neutra ou, porque se lhes atribui o direito de ser o Estado a escolher a educação a dar aos futuros cidadãos.

28. Refiro-me ao *décor* usado em geral pelas instituições de educação infantil, aos profusos efeitos decorativos das salas, à sobredeterminação lúdica dos espaços, à invasão de plantas ou imagens usadas como “adereços” com que se procuram “humanizar” os ambientes estranhos da escolaridade infantil. Espaços que permanecerão necessariamente artificiais, que não conseguirão jamais iludir criança alguma acerca da sua natureza de radical “não-casa”.

29. Hannah Arendt, *A Crise da Educação*, p. 38. E mais adiante: “Tudo o que vive, e não apenas a vida vegetativa, emerge da obscuridade. Por mais forte que seja a sua tendência para se orientar para a luz, aquilo que é vivo necessita da segurança da obscuridade para alcançar a maturidade”. Ora, acrescenta: “(...) a educação moderna, na medida em que tenta estabelecer um mundo próprio das crianças, destroi as condições necessárias para o seu desenvolvimento e crescimento”. Mais explicitamente: “Entre esses grupos homogêneos de crianças emerge então uma espécie de vida pública e, independentemente do facto de essa vida não ser real e de toda essa tentativa ser uma espécie de fraude, permanece o facto desastroso de as crianças - isto é, os seres humanos em processo de devir, ainda não completados - serem forçadas, por essa razão, a expor-se à luz de uma existência pública”, Hannah Arendt, op. cit., pp. 39-40.

30. Por exemplo, promovendo e apoiando, através do poder autárquico, a emergência de diversos tipos de estruturas e organizações comunitárias de apoio às crianças, clubes de cinema, de teatro, de música, campos de jogos, actividades desportivas, e todos as outras instâncias de formação, animação cultural ou “ocupação dos tempos livres” que as comunidades tenham capacidade (e iniciativa) para inventar.

31. Alain Renault dá conta de experiências em curso, na Suíça e no Québec, no sentido de uma “formação para a paternidade” ou da constituição de equipas consultivas de “profissionais da infância” com o objectivo de prestar apoio às famílias, ou mesmo substituir os cuidados e a autoridade familiares que, em muitos casos, dão hoje alarmantes sinais de desaparecimento. Paralelamente, e como Alain Renault também refere, a criança continua a ser vítima fácil da violência familiar. Cf. Alain Renault, *La Libération des Enfants. Contribution Philosophique à une Histoire de l'Enfance*, pp. 9-11. Daí a generalização, na maioria dos países europeus, de diversificados tipos de estruturas de escuta, apoio e protecção da criança (vejam-se, entre nós, as linhas de apoio à criança “SOS Criança”, “Criança Maltratada” e “Recados da Criança”) e a crescente atenção prestada pelos poderes legislativos relativamente à limitação do poder paternal.

32. Na verdade, se o ponto 1 do artigo 26 diz respeito à responsabilidade dos Estados na educação dos cidadãos (por isso estabelece que “a educação deve ser gratuita pelo menos no que diz respeito ao ensino elementar e fundamental” e que “o ensino elementar deve ser obrigatório”), pelo contrário, o ponto 3 do mesmo artigo refere-se à inalienável responsabilidade dos pais na educação dos seus filhos, razão pela qual estabelece que “os pais têm prioritariamente o direito de escolher o género de educação a dar aos seus filhos”. Ou seja, num caso estamos a falar de educação escolar, ou melhor, de ensino; no outro, verdadeiramente de educação.

33. Althusser, *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, trad. port. de J.J. Moura Bastos, Lisboa: Presença, 1974.

34. Cf. Bourdieu, P. e Passeron, J-C., *A Reprodução. Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*, trad. port. de C. Perdigão Gomes da Silva, Lisboa: Vega, s/d.

35. Para uma análise da Escola como lugar de exercício do poder, veja-se de Michel Foucault, *Surveiller et Punir*, Paris: Gallimard, 1975, em especial, caps. II e III, “Les moyens du bon dressement” e “Le panoptisme”, pp. 172-229.

36. Uma das teses centrais de Alain é justamente a de que “L'école n'est nullement une grande famille”, Alain (1932), *Propos sur l'Éducation*, X, Paris: Puf, 1976, p. 28. Daqui resulta que, ao contrário do professor, “les parents instruisent assez mal leurs enfants (...) peut-être il espère trop; peut-être la moindre négligence lui apparait-elle comme une sorte d'insulte”, Alain, op.cit., IX, p. 26. E, mais adiante: “Ajoutons que le père est exigeant, et bientôt impatient, par de belles raisons; c'est qu'il espère beaucoup; c'est qu'il compte trop sur le sentiment, de façon que la moindre faute est prise au tragique”. Quanto ao filho, acrescenta Alain, mais adiante: “la moindre sévérité lui parait une horrible injustice. Lui-même joue ce jeu: il se sait aimé; il veut être pardonné”, Alain, op.cit, X, p. 30

37. Alain, *Propos sur l'Éducation*, IX, p. 28. Num diferente horizonte cultural, essa é também, inesperadamente, a posição de um estudioso do desenvolvimento moral tão influente como Kohlberg. Crítico impiedoso da função moralizadora da escola, inculcadora daquilo a que chamou “saco de virtudes”, Kohlberg nem por isso deixa de defender a ideia de escola como “comunidade justa”, ou seja, como instituição que, pela sua própria estrutura e regras de funcionamento, se constitui como lugar de eleição para a aprendizagem da igualdade, da participação cooperativa e da justiça. Cf., por exemplo, *Essays in Moral Development*, vol. 1, New York: Harper and Row, 1981.

38. Para uma defesa desenvolvida deste ponto de vista, veja-se o nosso estudo “Eticidade/Racionalidade na Comunicação e Ensino do Conhecimento Científico”, in Pombo, *A Escola, a Recta e o Círculo*, Lisboa: Relógio d'Água, 2002, pp. 156-171.

39. Platão, *Protágoras*, 319a-320c

40. É isto que certamente está a acontecer nas nossas escolas. E, num certo sentido, ainda bem que assim é.

41. Pomos de lado, obviamente, a hipótese fundamentalista segundo a qual se defenderia que não há senão uma tábua de valores - a verdadeira - ou seja, que os valores se dividem em bons e maus: bons, os nossos; maus, os dos nossos inimigos.

42. Mais uma vez remetemos para Alain que chama a atenção para a beleza desse sentimento de admiração de um adulto perante uma criança “qui peut-être un jour sera quelqu'un” (Alain, *Propos sur l'Éducation*, XX, p. 52).

43. É significativo que essa tutela esteja hoje entregue ao Ministro da Presidência e, portanto, directamente dependente da Presidência do Conselho de Ministros.

44. Reunir equipas de especialistas para, num primeiro momento, estudar o fenómeno com toda a atenção que ele merece e, num segundo momento, estabelecer orientações, definir regras que, sem coartar a independência e liberdade dos diversos canais, permitissem criar um quadro legal no interior do qual fosse possível exigir e velar pelo cumprimento de padrões mínimos de qualidade. Num terceiro momento, poderia mesmo caber ao dito “Ministério da Educação” a tarefa de estudar formas de aproveitamento das imensas potencialidades educativas que a televisão inegavelmente oferece.

45. Referimo-nos aos actuais programas de Língua Portuguesa e à desastrosa orientação que lhes está subjacente no sentido de deixar de tomar a literatura como forma privilegiada de aprendizagem da língua. Na verdade, a orientação que fundamenta os actuais programas defende que o ensino da língua portuguesa se pode e deve fazer em textos informativos, orais e escritos,

próximos dos chamados reais interesses dos alunos. É nessa ordem de ideias que os programas de língua portuguesa apontam para que os alunos vejam noticiários, publicidade televisiva, concurso, leiam na aula textos de jornais, de revistas para jovens, banda desenhada, folhetos informativos de todos os tipos, ou que aprendam na aula a preencher impressos das Finanças, a escrever requerimentos, currículos, relatórios de actividades, etc. O argumento utilizado é o de que, assim, se está a partir dos modos reais de falar dos nossos alunos, do tipo de leituras que, efectivamente, interessam, não à minoria que, dantes, tinha acesso a um ensino elitista, mas à maioria que hoje frequenta a escola democrática. Como defendemos noutra local, trata-se de um erro lamentável, de uma demagogia que certamente se pagará muito caro. É isto por três razões fundamentais. Em primeiro lugar, porque nada garante que esse tipo de textos sejam aqueles que, efectivamente, interessam à maioria dos nossos jovens e porque, mesmo que assim fosse, não cabe à escola ir ao encontro dos interesses dos alunos mas, ao invés, despertá-los para interesses que eles nunca teriam se não tivessem ido à escola. Em segundo lugar, porque, no caso concreto do ensino da língua, o que importa é pôr os alunos em contacto com a grande literatura, com a grande poesia, isto é, com os textos em que a Língua vive no seu melhor. Em terceiro lugar, porque o dever da escola não é reconhecer as limitações das crianças mas, ao invés, acreditar nas suas capacidades, ter fé no seu desejo de aprender, de crescer, de melhorar. Para maiores desenvolvimentos, cf. Pombo, “Que Escola queremos para os nossos filhos?”, entrevista conduzida por Paula Moura Pinheiro e publicada na revista *Elle*, nº 150, novembro 2001, pp. 140-148 e também um texto intitulado “Os perigos do facilitismo”, publicado no *JL. Educação* de 3 de setembro de 2003, da autoria de Maria do Carmo Vieira.

46. É o caso de um *Manual de Língua Portuguesa*, editado pela Porto Editora no ano lectivo 2003-2004 e que se destina a todos os alunos que frequentam o 10º ano das nossas escolas, com excepção dos de Humanidades. De acordo com o *ranking* na altura elaborado pelo próprio Ministério da Educação, este manual teria sido o mais escolhido pelas nossas escolas. Posteriormente, de acordo com uma notícia publicada no *Jornal Expresso*, 22 de novembro de 2003, este dado foi corrigido, ficando o dito manual a ocupar o quinto lugar das escolhas, o que, ainda assim, equivale, segundo a mesma notícia, a uma população de 4.700 alunos.

47. Estamos a referir a figura do *Big Brother* criada pela arte sublime de George Orwell na obra universal *Nineteen Eighty-Four*.

48. Como pedir à escola que se constitua como contra-poder face à televisão, quando é o próprio Estado que sucumbe face aos interesses económicos que aí se jogam e aí tudo regulam? Veja-se, por exemplo, a total ineficácia de dois órgãos como a “Alta Autoridade para a Comunicação Social” e a “Autoridade Nacional para as Comunicações”. Como explicar que, nesses órgãos, nenhum representante da escola seja, a esse título, chamado a participar?

49. Um tal “Ministério do Ensino”, porque daria toda a atenção ao ensino da língua portuguesa, jamais aceitaria a orientação, de raiz “educativa” mas inaceitável do ponto de vista científico, que preside ao actual programa de língua portuguesa: substituir a experiência exaltante - hoje dita elitista - de contacto com a grande literatura em que a língua portuguesa se revela em todas as suas possibilidades, pela experiência - dita educativa - do contacto com textos do linguajar quotidiano de que os alunos estão rodeados. Orientação que, movida por edificantes finalidades educativas, compromete, no entanto, a mais elementar compreensão da natureza da linguagem humana, de acordo com a qual quem aprende a gostar de literatura não terá, mais tarde, qualquer dificuldade em ler uma receita médica, escrever um requerimento ou elaborar um curriculum e, pelo contrário, quem da língua apenas desenvolveu competências instrumentais - por exemplo, leitura de horários de comboios ou preenchimento de boletins

de candidatura a concursos televisivos - jamais será capaz de gostar de literatura. Note-se que não estamos face a um tema menor ou sequer a um exemplo entre outros das dificuldades do nosso actual sistema de ensino. A questão do ensino da língua mãe é uma determinação decisiva, uma vez que as dificuldades a este nível têm efeitos devastadores sobre todas as outras aprendizagens escolares e sobre a futura vida social e profissional dos alunos.

50. Razões, curiosamente, relativas não agora ao conceito de educação, mas aos de ensino e seu correlato em termos de aprendizagem. Digo curiosamente porque Hannah Arendt não chega a distinguir com clareza os conceitos de ensino e educação embora, em alguns momentos, se aproxime decisivamente dessa importante distinção. Embora em alguns momentos, esteja muito próxima, a verdade é que a distinção não chega a ser explicitamente estabelecida e tematizada. O que é pena pois alguns deslizamentos deste seu magnífico texto poderiam assim ser evitados. É o caso, por exemplo, quando afirma: “não é possível educar sem ao mesmo tempo ensinar: uma educação sem ensino é vazia e degenera com facilidade numa retórica emocional e moral. Mas podemos facilmente ensinar sem educar e podemos continuar a aprender até ao fim dos nossos dias sem que, por essa razão, nos tornemos mais educados”, *A Crise da Educação*, p. 52. Ora, em boa verdade, o que se passa é que é possível educar sem ensinar e é justamente nessas circunstâncias que a educação degenera numa retórica emocional e moral.

51. Sintoma claro desta situação é a multiplicidade de funções que hoje são atribuídas ao professor, em especial, no que toca à importância crescente que as funções de director de turma têm vindo a assumir. Ser professor passa hoje por assumir um conjunto de tarefas extrínsecas ao processo de ensino e aprendizagem, tais como o estabelecimento de contactos regulares entre a escola e a família, funções de vigilância e enquadramento punitivo dos alunos (processos disciplinares e de exclusão), de assistência social, acompanhamento psicológico, animação cultural, actividades burocráticas e administrativas (marcação e contabilidade de faltas, matrículas, elaboração de relatórios), etc.

52. Alain, *Propos sur l'Éducation*, XXXIII, p. 85. E, mais adiante: “Il faut que l'instituteur soit instruit, non pas en vue d'enseigner ce qu'il sait, mais a fin d'éclairer quelque détail en passant, toujours à l'improviste, car les occasions, les éclairs d'attention, le jeu des idées dans une jeune tête ne peuvent nullement être prévus”, Alain, *op.cit.*, XXXIII, p. 86

53. Refiro-me às Escolas Superiores de Educação que vieram substituir as antigas Escolas de Magistério Primário e que, formando agora professores do 1º e 2º ciclos do ensino básico (antigos professores primários e do ciclo preparatório), oferecem um modelo extremamente precário de formação de professores. Modelo integrado, que se desenvolve em quatro anos, ao longo dos quais são propostas aos alunos-futuros professores um conjunto extremamente disperso e variado de cadeiras, todas elas necessariamente introdutórias, cobrindo áreas tão diversificadas como ciências de educação, formação geral, cultura geral, prática pedagógica e formação específica. É claro que o que daqui decorre não pode ser senão uma muito deficiente formação científica do futuro professor nas áreas em que é suposto vir a exercer a sua actividade docente. O que poderá ficar a saber, por exemplo, de Geologia, um futuro professor de “Matemática e Ciências” que teve, na sua formação, apenas uma cadeira semestral de geologia? Ou, de física, um professor, também de “Matemática e Ciências”, que teve, na sua formação, duas cadeiras semestrais, uma de “Termodinâmica Geral” e outra de “Luz e Electromagnetismo?”. Resta dizer que, entretanto, estes futuros professores de “Matemática e Ciências” terão que fazer cadeiras tais como “Motricidade humana”, “Teorias e modelos de ensino”, “Movimento e drama”, “Organização e administração escolares”, “Educação física e desporto”, “Desenho e plástica dos materiais”, “Desenho infantil”, “Literatura para a infância”, “Organização curricular”, “Actividades do meio social”, “Necessidades educativas especiais”, etc.

54. O mesmo se passa para os professores de português/francês, português/inglês, educação musical, educação visual e tecnológica e educação física. Com programas que variam ligeiramente, cada um destes tipos de professores recebe uma percentagem insignificante de formação científica específica para a área de ensino a que se destina.

55. O novo sistema de formação dos professores do ensino básico promovido pelas ESES, embora oficialmente instituído em 1979 (decreto-lei 513-T/79), iniciou-se em 1985-86.

56. Refiro-me ao chamado “estágio clássico”, momento final de um sistema de formação de professores que era extensivo ao então designado ensino preparatório e secundário. Embora com defeitos congénitos, esse modelo tinha, apesar de tudo, a vantagem de ser sequencial, isto é, de promover a formação pedagógica e prática (estágio) do futuro professor num momento posterior à aquisição da sua formação científica completa (licenciatura). Está por fazer a avaliação dos efeitos resultantes da alteração desse sistema de formação de professores para o modelo semi-integrado que, em geral, e a nível do ensino secundário, é hoje adoptado, isto é, para um modelo em que a formação do futuro professor é feita com prejuízo de algumas valências da sua formação científica em favor de uma formação pedagógica e prática integrada na própria licenciatura (licenciaturas em ensino). Mais uma vez, o que me parece contestável não é a necessidade de uma formação pedagógica e prática do professor. Para além de óbvias razões económicas, não vejo quais os argumentos que podem justificar que essa formação seja feita com prejuízo de alguma formação científica do futuro professor. Acresce que o sistema de licenciaturas em ensino, ao exigir a inscrição do estudante logo no primeiro ano, estabelece uma distinção interna ao normal funcionamento das licenciaturas, nas quais perversamente passa a ser possível distinguir entre estudantes da via de ensino e estudantes das diversas vias científicas. Ora, pelo contrário, a formação de professores deveria constituir-se como alternativa de percurso que o estudante poderia escolher em momento tardio da sua formação científica, ou - e essa seria a meu ver a melhor solução - como formação pós-graduada posterior à sua licenciatura científica.

57. Demorou tanto tempo a que a escola descobrisse a sua *gestalt* - forma adaptada ao seu destino, película de protecção face à cidade que lhe permitisse construir, no seu interior, a serenidade, a tranquilidade, o abandono, necessários à aprendizagem - que hoje não pode deixar de impressionar o discurso que pretende destruir essa boa forma que a escola havia já conseguido alcançar. Facto tanto mais chocante quanto a reclamada “abertura da escola ao meio” dá conta da nostalgia relativamente à existência de um espaço de sociabilidade e convivialidade comunal no qual a educação tinha lugar e que, em grande parte, foi destruído, justamente, pela utilização educativa da escola, isto é, pelo desvio da escola face ao seu destino cognitivo.

58. Na nossa escola e não só. Ainda recentemente, o Ministro da Educação em França, lançou como primeira tarefa das “dez reformas prioritárias para a acção do ministério”, a luta contra o “escândalo do iletrismo”. Cf. Ferry, *Lettre à tous ceux qui aiment l'école*, pp. 28-31 e 65-74.

59. O que, em rigor, tem como consequência a condenação de todas as tentativas de escolarização que não visem os saberes teóricos e portanto ensináveis, mas sim os saberes-fazer, muito justamente ditos “não-escolares”, saberes que, como é conhecido, têm vindo a ser escolarizados à força. É ainda com base na consciência do bem fundado desta distinção que, na esteira da diferenciação entre liceu e escola técnica, se estrutura hoje a cisão entre cursos orientados para o prosseguimento de estudos e cursos profissionalizantes, predominantemente orientados para a inserção na vida activa. Porém, mais lamentável ainda é a consideração, hoje tantas vezes defendida, de que todas as escolas devem aspirar ao estatuto de escola

profissionalizante, de que todos os cursos devem estar direcionados para a chamada “vida activa”, responder às necessidades do “mercado de trabalho”, etc.

60. Na verdade, desde a Reforma de Veiga Simão, este movimento não parou de produzir novidades legislativas em catadupa, desde os avanços e recuos em matéria de formas de avaliação (veja-se a questão das provas globais) até às sucessivas reformulações curriculares e programáticas a que assistimos nos últimos anos (o caso da área escola é eloquente) ou às recentes medidas de alteração de horários que deram origem ao actual regime de aulas de 90 minutos.

61. Marçal Grilo, *Público*, 7 setembro de 1995, p. 25.

62. Bártoło Paiva Campos, *Expresso*, 2 de setembro de 1996, p. 95.

63. Como defendia Bártoło Paiva Campos no referido *Expresso* de 2 de setembro de 1996, p. 95: “têm que ser os próprios professores a produzirem e a construírem inovações educacionais, criando soluções locais, até ao nível de turma. É a única maneira de melhorar a qualidade de ensino”.

64. Como dizia Roberto Carneiro, claro defensor desta política liberal que visa evitar a aplicação da “verdade oficial do Estado a todas as escolas” (*Público*, 18 de setembro, 1995, p. 29), “a escola tem de ir à comunidade: aprender com ela, com a autarquia, com a instituição cultural, com a fundação, com a empresa” (*A Educação e o Futuro, Debates da Presidência da República*, Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1999, p. 57).

65. Recordemos apenas a designação, mais que eloquente, do agora extinto “Instituto de Inovação Educacional”.

66. Não podemos, pois, senão manifestar a nossa completa discordância face à evidência reclamada por Luc Ferry quando aceita o princípio de que “é para os alunos que a escola existe e não o inverso”, *Lettre à tous ceux qui aiment l'école*, p. 46. Querendo embora recusar as consequências que decorrem desse princípio, a saber, de que é para os alunos que a escola existe, nomeadamente no que diz respeito à desqualificação, que ele implica, do esforço e do valor da aprendizagem, Luc Ferry sente-se obrigado a defendê-lo em nome de uma evidência que receia discutir sob pena de poder vir a cair sob a acusação de retrógrado defensor da centralidade da figura do professor. Ora, o que, a meu ver, a postura de Luc Ferry traduz é a miopia, aliás generalizada, quanto à essência da escola, ou seja, à centralidade que nela ocupa, não a figura do professor ou do aluno, mas sim a figura do saber. Ao contrário das trivialidades em geral defendidas pelas pedagogias e ciências da educação, o grande problema da escola não diz respeito à relação (dual) professor-aluno mas sim a relação (triádica) professor-saber-aluno.

67. “Na escola, como queria Neil, temos que nos recusar a transmitir “religião, política ou consciência de classe”, *Liberdade sem Medo*, p. 105. Nas palavras de Hannah Arendt, “A função da escola é ensinar às crianças o que o mundo é e não iniciá-las na arte de viver”, *A Crise da Educação*, p. 51.

Elogio da Transmissão

Agradeço as palavras simpáticas que me foram dirigidas. De facto, como o António Cruz dizia, esta é já a terceira ou quarta vez que venho a esta Escola. Para vosso sossego, esperemos que seja a última.

Em relação ao tema proposto, pensei três coisas. **Em primeiro lugar**, que esta Escola teve já outros momentos para falar sobre livros que acabam de sair e que, mais uma vez, escolhe um livro - *Elogio da Transmissão* de Georges Steiner² - para dar o nome a uma sessão. O que supõe que, aqui, nesta escola, os professores lêem os livros que acabam de sair - virtude imensa e rara - e que, depois de os lerem, têm vontade de falar sobre eles – mais uma nova e rara virtude. Há um livro cujo título dá o nome à sessão – o que já aconteceu outras vezes, inclusivamente com um livro meu,³ e cá estou eu, mais uma vez - e com muito gosto - a retomar este hábito tão bonito de falar nesta Escola acerca de um livro que acaba de sair.

Em segundo lugar, o tema interessou-me porque me dava a oportunidade de dar continuidade a uma luta que venho travando em favor da palavra transmissão. O que está em jogo é, do meu ponto de vista, a distinção muito clara entre ensino e educação. As primeiras vezes que defendi a necessidade dessa distinção as pessoas ficavam quase escandalizadas. Continuarei a defender essa distinção até que alguém me convença do contrário. Não quero dizer que não esteja disponível para reconhecer o eventual erro da minha posição. Simplesmente, como fui eu que abri as hostilidades, como

disse e repeti o que penso sobre esse assunto, e como o penso ter feito de forma séria e razoavelmente fundamentada, cabe agora aos outros ripostar. Num texto que o meu amigo Adelino Cardoso, aqui presente, publicou, há muitos anos, numa revista que ele editou – mais exactamente, no número 1 da revista *Logos*, em 1984, já lá vão muitos anos... – já eu bramava a favor da transmissão⁴. Depois, por aí fora, fui publicando outros trabalhos. E, todos eles, batem nessa tecla. O livro *Quatro Textos Excêntricos*⁵ é uma antologia na qual reuni um conjunto de magníficos textos que estão organizados, em grande medida, em torno deste tema. O livro, *A Escola, a Recta e o Círculo* retoma essa questão, explicita-a, procura fundamentá-la de forma histórica e sistemática. “*O insuportável brilho da escola*” - texto que tem sido muito lido e comentado⁶ - remete para uma escola cujo brilho é insuportável justamente porque ela é aí defendida como o lugar da transmissão. Portanto, tenho vindo a travar uma luta muito longa, muito sozinha, muito solitária, sempre a fazer o elogio da transmissão. O que, para mim, como vos disse, passa por separar ensino de educação. Compreendem, portanto, como este vosso convite me agradou.

A terceira observação tem a forma de uma interrogação: por que é que nós, nos finais do século XX, temos que fazer o elogio da transmissão? Por que é preciso fazer hoje o elogio da transmissão? O que é que aconteceu para que tenhamos necessidade de fazer o elogio da transmissão? O que é que justifica que seja necessário fazer ainda o elogio da transmissão? Que seríamos nós sem a transmissão? Não vale a pena falar da transmissão genética, que também essa é uma transmissão. O que seríamos nós sem a transmissão genética? Também não quero falar do *Menino selvagem*, que é uma bela história sobre a transmissão. Ou melhor, sobre a ausência dela. História aliás recorrente: acabou de aparecer uma menina no Camboja que esteve dezanove anos isolada. O que não lhe foi transmitido é abissal.

Se fôssemos imortais, então, sim, não precisaríamos da transmissão. Cada um de nós teria uma vida imortal e, em conjunto, poderíamos viver vidas paralelas, uns ao lado dos outros. Cada um teria o seu percurso igualmente imortal. Encontrar-nos-íamos no acaso das nossas vidas eternas e não precisaríamos então de fazer nenhum elogio da transmissão. Mas, sendo nós mortais, condenados a articulações apenas horizontais, para fazer passar alguma coisa de geração em geração, para garantir alguma verticalidade, tivemos que inventar e instituir diversificadas formas de transmissão (dos sons, da fala, dos nomes, dos bens, das propriedades, da fortuna, dos mitos,

dos ritos, dos saberes, dos conhecimentos). A partir do momento em que somos mortais - e essa condição parece ser irremediável, incontornável - por muito que nos custe, não há como não fazer o elogio da transmissão. Ou melhor, o que é estranho é termos que fazer esse elogio.

Convém talvez começar por perguntar **o que significa a palavra transmitir**. *Trans* e *mitir*. O *trans* conhecemos nós muito bem: do atravessar a rua, da transversal, do trapézio. O *trans* significa justamente através de. O *mitir*, do verbo latino *mitto*, *misi*, *missum* significa atirar, deixar ir, soltar, largar, enviar. A missiva e o míssil têm aqui a sua raiz. Transmissão, pois, de alguma coisa que se envia através de, que é enviada de um lado para o outro e que, portanto, atravessa qualquer coisa. No nosso caso, podíamos perguntar **o que é** que transmitimos e como é que transmitimos aquilo que transmitimos? Isto seria a primeira pergunta. A segunda pergunta seria saber por que é que, hoje, temos de fazer o elogio da transmissão?

O que é que se transmite? Transmitimos os **genes**, os traços fisiológicos, a cor dos olhos. A transmissão mais decisiva seria justamente a transmissão genética. Transmitimos também traços caracteriológicos, os traços de personalidade, ou apenas os traços genéticos? Sabemos que estas questões estão na ordem do dia. Recentemente, Richard Dawkins defendeu a tese de que há uma espécie de gene - a que ele chama **meme** - que, no fundo, seria o fundamento da transmissão cultural⁷. Como diz, “uma unidade cultural que se transmite”. Numa espécie de analogia entre a transmissão genética e a transmissão cultural, Dawkins defende que tudo aquilo que no mundo dos humanos passa de uns para outros, pela imitação, pelo exemplo, são memes. Dawkins dá vários exemplos: um fragmento de linguagem, uma melodia, uma moda, um poema, uma maneira de fazer cerâmica ou de construir um arco, tudo isso seriam memes e, portanto, em última análise, a tradição seria um conjunto complexo de memes, aquilo a que chama um plexus, uma articulação de memes. Tudo aquilo que atravessa gerações de humanos, que é transmitido, não geneticamente, mas por imitação. Dawkins tem uma outra tese, ainda mais ousada, também interessante: assim como, do ponto de vista dos genes, há uma transmissão que obedece a uma lei evolutiva de selecção natural (darwinista), haveria também traços culturais que seriam preferidos e mantidos, ao contrário de outros, que iriam sendo abandonados.

Mas há muitas outras coisas que se transmitem. Por exemplo, a gripe, o riso, o sarampo, todas as doenças infecciosas. Aqui a transmissão é por **contágio**. Sabemos como estamos hoje num mundo onde as diferenças são muito grandes, as misturas e velocidades enormes, e, portanto, os contágios são muitos. Sabemos como somos assaltados por uma ideologia do perigo dos contágios. Haveria muito a dizer sobre a questão dos contágios.

Transmitem-se ainda bens e propriedades, por **herança**. Transmitem-se afectos e sentimentos através daquilo a que se chama **empatia** e **simpatia**. *Pathos*, uma espécie de união, articulação, dos afectos, das afecções. Há quem defenda que se transmitem pensamentos. Por **telepatia**. E cá vem o *pathos* novamente. Mas agora é um *pathos* teleguiado por um meio telepático. Sabemos que a ciência não aceita esse tipo de fenómenos, pelo menos, por enquanto. Para uns é apenas por enquanto. Outros dirão que não, etc. etc. De qualquer maneira, esta forma de transmissão seria a transmissão dos afectos e eventualmente a transmissão dos pensamentos telepáticos. Não vamos muito longe por aí. Pelo menos eu, crítica e racionalista como sou, não vou por aí. Mas temos a televisão e essa sim, também é *tele*. E, essa, é poderosa. É uma *tele*-visão. Alguma coisa que nos é dado a ver à distancia mas de fora imediata, em transmissão imagética, simultaneamente visual e auditiva. E, essa, tem muita força. Para lá do indirecto, do diferido, a transmissão em directo é uma maneira de a televisão tentar dizer que não é *tele*. É claro que continua a ser *tele*, mas uma transmissão que é em directo tem mais força porque, justamente, pretende escamotear o elemento *tele*.

Finalmente, haveria ainda um outro nível da transmissão que é transmissão do saber-fazer, do saber-ser, do saber-estar. Muitos dos memes de que Richard Dawkin fala, têm a ver com isto. A transmissão por exemplificação ou por imitação. Quem transmite, exemplifica. Quem aprende, imita, reproduz, repete, treina e, assim, adquire a competência de quem transmite.

É assim que se transmitem os inúmeros **saberes-fazer** de que a nossa vida e sobrevivência é, em grande parte, feita. Desde saber lavar os dentes até saber pôr a mesa, andar de bicicleta, guiar automóvel. Há um conjunto de saberes que implicam comportamentos, uma aprendizagem gestual, o controle dos músculos, dos movimentos, que também se transmitem através do exemplo, e que supõem, naquele que aprende, naquele que recebe a transmissão, a capacidade da imitação, da repetição, da observação, do treino, do exercício. E aquilo que assim se adquire é justamente o tal saber-fazer. O que é lamentável é que, hoje em dia, muitas pessoas estão convencidas

que tudo o que se aprende é, em última análise, desta natureza. Não sabem distinguir entre o que é aprender um saber deste tipo ou aprender matemática, ou história, ou cristalografia ou francês. Não consigo esquecer um programa de televisão que vi recentemente: um grupo de alunos de 14/15 anos, adolescentes, pujantes, cheios de vitalidade, em volta de uma mesinha a fazer umas brincadeiras com uns tubinhos tipo palhinha de refresco. Estavam encantados a montar cubos, pirâmides, paralelepípedos. E diziam: “Isto assim é que é interessante! Assim é que aprendemos matemática”! Na base deste imenso logro, há um erro indesculpável que decorre, justamente, de professores e formadores de professores não saberem distinguir aquilo que é um saber como o da matemática e o que é um saber-fazer como saber descascar ervilhas, saber dactilografia, ou saber tocar violino. Claro está que, no tocar violino, teríamos que complicar muito as coisas. Mas há inegavelmente um elemento gestual, muscular, corporal envolvido em todas as habilidades artísticas. Por isso é que os gregos tinham uma só palavra para referir justamente este tipo de saberes: *techné*. Os professores de matemática muitos deles, estão convencidos (foram convencidos pelos seus formadores) que não podem ensinar matemática sem uma caixinha mágica que transportam de sala em sala, uma espécie de lego das crianças, um “material didáctico” que consideram muito aliciante. Devem estar aqui alguns professores de matemática. Talvez não concordam comigo. Se assim for, estão convidados a ripostar com força. Aqui estou para responder pelo que digo, ou, pelo menos, para discutir e tentar justificar o que pretendo dizer.

Depois há também o saber-ser, o saber-estar, isto é, a transmissão de **valores e formas de comportamento**. A célebre transmissão de valores que passa pelas questões da cidadania e por coisas a meu ver tão desinteressantes como seja ensinar normas de conduta, regras de etiqueta, o amor à pátria, etc. A palavra ensinar está aqui mal usada. A palavra certa seria inculcar, normalizar, punir, recompensar. Uma transmissão que se faz, sem dúvida, pelo exemplo, mas também pela fala normativa (*deves* fazer isto, *não deves* fazer aquilo), pela punição e pela recompensa. Michel Foucault explicou isso de forma decisiva⁸. Não há como contornar essa sua eloquente e luminosa apresentação do que são, e como funcionam, os mecanismos que visam a domesticação das almas. Saber-ser, saber-estar, saber comportar-se de acordo com a moral vigente. É a isso que se chama educação. E isso tem a ver com a transmissão, sem dúvida. Mas transmissão dos valores, dos hábitos, dos usos, dos costumes, dos *mores*. Eventualmente coisas muito interessantes

e importantes, como a lealdade e o amor à verdade, ou coisas menos interessantes, como a subserviência, a bajulação, o servilismo. Em qualquer dos casos estamos a falar de valores e de educação.

Há uma outra transmissão que é a transmissão da **ideologia**. Os padres, os políticos e todas as espécies de proselitistas encarregam-se disso. A transmissão é agora sobretudo através da palavra mas seguindo uma outra estratégia de transmissão. A violência sobre o outro não é exercida propriamente sobre a vontade ou sobre o gesto. A violência exerce-se agora sobre a própria racionalidade. Vencer a razão do outro através da persuasão. Con-vencer. É um tema imenso.

Finalmente temos a transmissão de **saberes teóricos**. E por saberes teóricos - é difícil meter tudo num só saco - entendemos coisas como a matemática e a história ou a física e a filosofia. A palavra teóricos vem da palavra teoria, que é uma palavra lindíssima, que, por sua vez, vem do étimo grego *theoria*, que significa visão, contemplação. Temos, porém, que olhar esse “ver” com cuidado. Temos de reparar muito bem. As palavras escondem, guardam, conservam uma sabedoria muito grande. Saberes teóricos são exactamente esses saberes que introduzem uma visibilidade do mundo e dos seres que o habitam, visibilidade essa que tem como característica fundamental poder ser objecto de transmissão discursiva.⁹ E ainda bem que os saberes teóricos podem ser objecto de transmissão pela palavra. Se assim não fosse, teríamos de ficar à espera de que, cada um de nós fosse capaz de dar a ver, de fazer por si próprio o que já foi visto por muitos outros. Mas nós somos anões às costas dos gigantes. Felizmente que existe um outro tipo de fala (não normativa, não persuasiva, mas mostrativa e demonstrativa) que é capaz de dar a ver, de fazer a transmissão dos saberes teóricos. Essa fala chama-se ensino.

Ora o que acontece é que, agora, a nossa escola, desvaloriza este tipo de transmissão. E aqui está uma das razões pelas quais temos de fazer o elogio da transmissão. Não sejamos inocentes. Porque é aqui que, contra os pedagogos oficiais, me tenho batido pelo elogio do ensino contra a educação. Ensino sim, educação não. Não é que eu seja contra a educação. Eu não estou a fazer o elogio dos meninos mal-educados. Claro que eu sei que os professores também são educadores. Mesmo que não quisessem sê-lo, sê-lo-iam. O que acontece é que não é essa a sua função essencial. Para se ser educador não é preciso nada. Para se ser professor é preciso muita coisa. O professor é aquele que faz aquilo que ninguém faria por ele.

Agora a educação, a transmissão de valores... Quando entramos num autocarro e há um cavalheiro que está sentado no lugar da grávida e entra uma senhora que está grávida, imediatamente, ao lado, à frente, lá atrás, alguém dirá: “Não tem vergonha de estar aí sentado? Não vê que esta senhora está grávida”? O que é que esse alguém está a fazer? Está a educar! Está a defender um valor e a apontar um dever. Está a repreender. A coerção é uma das formas mais comuns da educação. Repreender alguém que não segue, que não obedece a um valor respeitado naquele autocarro, naquele país, naquela civilização. Estamos sempre a educar e a ser educados. Do nascimento até à morte. Não é preciso muito. Basta entrar num autocarro. Basta abriremos um programa de televisão e lá vem uma panóplia de personagens a educar-nos e a educar os nossos filhos. Quem se preocupa com isso?

Hoje, todos querem que o professor seja educador. Acima de tudo educador. Ora, não é essa a razão pela qual – nós, professores – estamos aqui, nesta escola. Nós estamos aqui para ensinar. Temos que recordar esse facto. Temos que fazer o elogio da transmissão discursiva dos saberes teóricos. Dizer alto que a educação é difusa, dispersa, disseminada, que acontece por todo o lado, que há sempre, por todo o lado, educadores prontos a educar-nos gratuitamente, constantemente. Pelo contrário, o ensino é uma actividade específica, peculiar, precisa, que tem figuras próprias (os professores) e um lugar próprio (a escola), desde há 2.500 anos. Instituição que foi inventada pelas sociedades humanas num determinado momento da sua história, *quando* a ciência se constituiu, *para que* ela se constituísse e simultaneamente, *porque* ela se havia já constituído. Há aqui tema para outra conferência. Para uma outra imensa conversa. A verdade é que, num determinado momento da sua história, a humanidade criou personagens próprios (os professores) e lugares próprios (as escolas) para fazer este tipo específico de transmissão, que não é, nem a transmissão genética, nem a transmissão memética, nem a transmissão por contágio, nem a transmissão por inculcação de valores, nem a transmissão de saberes-fazer por imitação. Que é justamente a transmissão discursiva do saber teórico. A transmissão de um saber que permite que cada nova geração consiga, em meia dúzia de anos, aprender aquilo que de fundamental a humanidade conquistou até ao momento, e que assim fique em condições de prolongar esse saber, inventar e produzir novos saberes. É essa a missão sagrada dos professores e da escola. Isso é aquilo que só a Escola pode fazer e que só os professores sabem fazer.

Não venham, pois, atirar para cima dos professores outras competências, outras incumbências, outras obrigações. Não queiram fazer deles sobretudo educadores. Nós temos um Ministério que se chama da Educação. Pois muito bem. Por que é que o Ministério da Educação não se ocupa da televisão, por exemplo, dos programas que passam à hora a que as crianças chegam a casa, depois da escola, e são sujeitas a doses maciças de educação *televisiva*? E por que é que os Ministros da Educação não vão ver essa programação e pensar se os valores aí veiculados são ou não os adequados para formar o cidadão? Quem se preocupa com isso? Bem sei que essa tarefa seria sempre muito decepcionante. Teríamos que estabelecer, por decisão colectiva, quais os valores que deveriam ser veiculados ou que seleccionar uma autoridade superior a nível nacional - mais um comité de ética - para escolher os valores que a educação nacional veicularia. A educação para a cidadania passava certamente por aí. Mas não é essa transmissão que justifica a vida do professor e a vida da escola. Não é essa transmissão que legitima a invenção da instituição escolar e que dá sentido à nossa acção como professores. Estamos aqui para transmitir. Mas, atenção! Não para transmitir valores. Sim para transmitir saberes teóricos. Certamente que o fazemos em função dos alunos, tendo em conta as suas idades, respeitando as suas capacidades. Sem dúvida. Sugerindo, despertando, ajudando, não impondo. Por certo. Mas transmitindo.

Permitam-me que conclua com o **regresso à pergunta inicial**: por que é que há hoje necessidade de fazer o elogio da transmissão?

Porque, por todo o lado, se assiste à desvalorização da transmissão. Pelo menos, deste tipo de transmissão dos saberes teóricos, isto é, do ensino. A verdade é que, por todo o lado, se faz uma valorização excessiva de outras formas de transmissão, nomeadamente, a transmissão dos valores (a educação). O que acontece, porém, é que isso é feito como se essa não fosse também uma transmissão. Faz-se a crítica da transmissão e o elogio da educação, esquecendo (escamoteando) o facto de que, também a educação é uma forma (insidiosa) de transmissão.

Porque, além disso, a desvalorização de transmissão vai contra uma outra linha de força do nosso mundo contemporâneo, que é a barbárie da inovação. Da inovação constante, radical e acelerada, E aqui reencontro George Steiner nalguma coisa que ele diz algures sobre o amor pelo passado: “Se se perde isso, corre-se o perigo de uma barbárie da inovação”¹⁰. Pode ler-se esta passagem de muitas maneiras. Pode ler-se: Steiner está a fazer o elogio do

passado, é um reaccionário, não se interessa pelo presente nem pelo futuro, mas apenas pelo passado. Não penso, porém, que assim seja. Steiner não está a fazer o elogio do passado contra o presente e o futuro. O que Steiner diz – e não posso senão estar com ele nessa batalha – é que não há presente nem há futuro sem passado. O futuro e o presente sem o passado são para quem – barbaramente – pretende começar tudo de novo. Partir do zero. E essa ideia de começar a partir do zero, de inovar absolutamente, supõe um grande esquecimento e um grande desamor face ao passado. Desamor esse que é sempre fruto da ignorância. Sempre.

No que diz respeito à pedagogia - que tem a ver com o “como” - pensou-se que a criança pode aprender sozinha, a partir do zero. Não precisava de professor, não precisava de coisa nenhuma. Rousseau é acusado de ser o mentor desta posição. Ora, Rousseau pensa a educação, não pensa o ensino. Justamente, ele está sobretudo interessado na educação. Transformar o mundo educando o homem. Não nos esqueçamos: o *Emílio* é contemporâneo do *Contracto Social*¹¹. Rousseau não está interessado no ensino. No que diz respeito ao ensino, Rousseau é muito contraditório. Isso daria uma outra conferência... Mas, justamente por isso, porque ele é acima de tudo um pensador da educação, ele tem toda a razão naquilo que diz. Para quem quer educar uma criança, o melhor talvez seja mesmo deixá-la florescer, dar espaço ao seu desenvolvimento, deixa-la correr livre pelos campos, pelos jardins, mexer na terra, fazer maldades aos bichos, sujar os sapatos. O que está verdadeiramente por detrás dessa ideia maléfica segundo a qual a escola deve preparar para a inovação e, por isso, a criança deve aprender sozinha (para que, como se diz, não seja “limitada”, “influenciada”, por um saber do passado que lhe seria “imposto” pelo professor) é a desvalorização da memória face àquilo a que se chama a “criatividade” e que, segundo esta perspectiva a meu ver, não apenas errada mas meléfica, seria a capacidade de tudo inventar a partir do nada. Saber de cor, memorizar, são coisas que fazem hoje rir os professores. Talvez não tanto os professores. Pelo menos, não os bons professores. Mas os pedagogos, com certeza.

Steiner, neste livro que hoje aqui celebramos em conjunto, faz o elogio da memória, do memorizar, do decorar, do “saber de cor”. Expressão que, em francês, se diz de uma forma muito bonita e eloquente: *savoir par coeur*. Como Steiner escreve: “aquilo que se aprendeu por coração transforma-se em nós e transforma-nos a nós durante toda a vida”¹².

Estou também com ele nesta batalha. E vós?

Notas

1. Uma primeira versão deste texto foi apresentada numa conferência proferida na escola secundária Vitorino Nemésio, em Lisboa, no dia 24 de janeiro de 2007 e posteriormente publicada na revista *Pensar a Escola*, nº 6 (2008), pp. 29-36. Uma segunda versão, mais próxima da agora publicada, esteve na base da conferência com o título “*Mais passado para o futuro; mais futuro para o passado*” proferida a convite do ciclo “*Escutar a cidade*” promovido pela Diocese de Lisboa, *Forum Lisboa*, 5 de março de 2015, acessível em <https://www.youtube.com/watch?v=xBcLBrB_4XQ>
2. Georges Steiner, *Èloge de la Transmission. Le Maître et l'Élève*, Paris : Albin Michel, 2003, p. 60.
3. Refiro-me a uma sessão organizada, também na escola secundária Vitorino Nemésio, em 27 março de 2003, em torno do meu livro *A Escola, a Recta e o Círculo*, Lisboa: Relógio d'Água, 2002.
4. Cf. Olga Pombo, “*Pedagogia por Objectivos / Pedagogia com Objectivos*”, *Logos*, nº 1 (1984), pp. 43-72 (retomado in Olga Pombo, *A Escola, a Recta e o Círculo*, Lisboa: Relógio d'Água, 2002, pp. 96-132.
5. Cf. Olga Pombo, *Quatro Textos Excêntricos*, Lisboa: Relógio d'Água, 2000
6. Cf. Olga Pombo, “O Insuportável Brilho da Escola”, in Alain Renaut et alii, *Direitos e Responsabilidades na Sociedade Educativa*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 31-59.
7. Cf. Richard Dawkins, *The Selfish Gene*, Oxford: Oxford University Press (1976).
8. Michel Foucault, *Surveiller et Punir*, Paris: Gallimard, 1975 (em especial, caps. II e III, pp. 172-229).
9. Por isso, tenho definido o ensino como o processo de “dar a ver. Cf. Olga Pombo, “*A Matemática e o Trabalho de 'Dar a Ver'*”, in Henrique Guimarães (org.), *Dez Anos de PROFMAT. Intervenções*, Lisboa: A.P.M., 1996, pp. 105-121.
10. Georges Steiner, *Èloge de la Transmission. Le Maître et l'Élève*, Paris : Albin Michel, 2003, p. 75.
11. Rousseau trabalha em simultâneo nos dois livros a partir de 1759. Os dois livros são ambos postos à venda em 1762, o *Contracto Social* em abril e o *Emílio* em Maio. A 19 de junho, os livros são ambos queimados em Genebra e é decretada ordem de prisão para o seu autor. Para uma apresentação introdutória da obra e vida de Rousseau, cf. Olga Pombo, *Biobibliografia de Jean-Jacques Rousseau* (acessível online in: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/investigacao/biobibliografia.pdf>> e *Convite à Leitura de Rousseau* (1995), in: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/investigacao/conviteleitura.htm>>
12. Cf. Georges Steiner, *Èloge de la Transmission. Le Maître et l'Élève*, Paris : Albin Michel, 2003, p. 60.

Museu e Biblioteca. A “alma“ da Escola

“Nós somos todos constituídos de bocados, de extractos de História, de literatura, de direito internacional. (...) E se vos perguntarem o que fazemos, podeis responder: ‘Recordamo-nos’“

Ray Bradbury, Fahrenheit 451

1. Escola e Museu

Enquanto espaço delimitado no interior da cidade, território determinado pela sua quietude e serenidade (jardim), por uma fronteira física mais ou menos indelével - porta, parede, gradeamento, muro - pela sua temporalidade própria (o ritmo intercalar das suas “aulas“ e “intervalos“, dos seus períodos de trabalho, dos seus tempos livres e das suas “férias“), a **escola** está necessariamente retirada do resto do mundo. Em vão se tem procurado abrir a escola ao mundo, quer pela diluição e mesmo anulação das fronteiras físicas que separam a escola do mundo (escola aberta), quer pela inclusão “na“ escola dos saberes não-escolares, justamente aqueles que se constituem à margem da escola ou que a escola constituiu nas suas margens (jardinagem, olaria, etc). A escola porém tem

a sua forma própria de ser e de estar e isso passa pela existência de uma película, simultaneamente de refúgio, protecção e recolhimento face ao mundo².

Mas, se a diferenciação institucional da escola passa, entre outras coisas, pela sua delimitação territorial face ao mundo, por outro lado, o destino da escola é o mundo. Em limite, ela não tem outra vocação que não seja visar o mundo de que ela se retira. Nela se aprende a “olhar” o mundo, a conhecer as suas leis, regras e mecanismos. Nela primordialmente se ensinam os conhecimentos, representações, imagens, textos que os homens foram produzindo sobre o mundo. Neste sentido, não agora físico mas cognitivo, se poderá dizer que a escola está, necessariamente, aberta ao mundo.

Ora, face à sua inexorável abertura cognitiva ao mundo e na impossibilidade de transportar o mundo para o seu interior, toda a escola procura conter, dentro das suas paredes, o **museu** enquanto duplo do mundo, sua recriação exemplificativa. Lugar por excelência da circulação da palavra, do desenho das letras, da aprendizagem da escrita, da iniciação à prática da leitura e da construção e articulação conceptual, a escola tem necessidade da ilustração imagética, seja ela metafórica (e portanto interna aos mecanismos da linguagem que assim se torna ex-plicativa³), seja ela objectual e exemplificativa, fundada na apresentação ostensiva de objectos-tipo reunidos nesse microcosmos ordenado pela vontade didáctica de mostrar que é o museu⁴. Mesmo no caso em que se preconiza a “lição das coisas”,⁵ o que é oferecido ao aluno é o contacto directo (material, físico, manipulatório), não com as “coisas” na sua mundaneidade, mas sim com as suas representações e exemplos: os mapas, as cartas, as ilustrações, os modelos, as amostras geológicas, os espécimes biológicos, as maquetas, as reproduções mais ou menos estilizadas que povoam as paredes das salas de aula de todas as escolas, aquilo que se deixa designar pelo nome de “material didáctico”⁶. Não são apenas os livros escolares que são ilustrados, pelo menos depois de Comenius.⁷ É a escola, cuja vocação essencial é “dar a ver”⁸, que desde a sua origem se socorre das virtudes didácticas da imagem, da sua capacidade para “fazer ver”. Tudo se passa como se a escola, instituição constitutiva da cultura linear, tivesse que prestar tributo à visualidade tornada possível pela vitória da escrita (e portanto da escola) sobre a cultura acústica e oral.⁹

Na verdade, todos os professores têm, fora de aula, o seu objecto de ensino. O professor de geografia, por exemplo, utiliza mapas, cartas, planisférios, mapas Mundi, isto é, diversas formas de re-presentação e a-presentação do planeta Terra, formas de aproximação a algo de longínquo e intangível - a Terra (a pele da Terra). O professor de biologia socorre-se de fotografias, cromos, slides,

esquemas, diagramas, ilustrações, por vezes mesmo de um pequeno museu, uma vitrina de conchas, estrelas do mar e pequenos animais embalsamados. Essa é a sua forma de aceder àquilo que, muito para lá da sala de aula, seria o conjunto dos seres vivos, seu verdadeiro objecto de estudo. Da mesma maneira, o professor de história, utiliza documentos, túmulos, estátuas, ruínas, moedas, espadas, restos de toda a espécie para tentar aproximar-se de algo irrecuperável — o passado do Homem ou o Homem do passado. Também os professores de física ou de química remetem constantemente para um mundo de experiências que eles não podem realizar na aula senão episodicamente, ilustrativamente. Digamos que toda a escola tende pois, a construir o seu próprio museu.

E, em termos históricos, assim foi de facto. Disso são exemplo paradigmático, tanto o Liceu de Aristóteles e Teofrasto, cuja orientação para a *polimathia* e a *enkuklia mathemata* determinava a exigência de uma exaustiva classificação das coisas naturais,¹⁰ como o **Museu de Alexandria**, com as suas colecções de plantas e animais, os seus jardins botânicos e zoológicos que a dinastia dos Lágides quis pôr ao serviço daqueles que se proponham dedicar as suas vidas ao ensino e à investigação inspirada pelas Musas. Majestosa instituição fundada por Ptolomeu Soter, ela tem a sua origem em Demétrio de Falero (350-283 a.c.), discípulo de Teofrasto (372-287), sucessor de Aristóteles no Liceu, o qual, dando corpo à ideia aristotélica de que a ciência é um empreendimento colectivo que exige a colaboração e o esforço conjugado de uma república de sábios, havia fundado no Liceu um Museion, verdadeiro predecessor do museu de Alexandria.

A posterior história do museu é disso prova. Reunidos por particulares, os museus foram de facto tendencialmente construídos no âmbito da escola, como dispositivos paralelos, pensados em função da sua capacidade de conservação, transmissão e invenção do saber. Desde o *Musaeum Kircherianum* fundado por Athanasius Kircher (1638-1725) no colégio Jesuíta de Roma e que incluía, para além de colecções de seres naturais, esqueletos animais e humanos, fosséis, instrumentos astronómicos, numismática e medalhística, instrumentos hidráulicos, animais embalsamados, jóias, vestuário, materiais étnicos trazidos pelos jesuítas da Ásia e da América Latina; desde a famosa colecção de espécies botânicas e animais reunida por Aldrovandi (1522-1607), na Universidade de Bolonha onde era professor de história natural; do *Museum museorum* de Michael Bernard Valentini (1657-1720), professor de medicina experimental em Giessen, ou da colecção de Antonio Vallisnieri (1660-1730), naturalista de renome e professor na universidade de Pádua que visa, explicitamente, instruir

os jovens na história natural, contribuir para o combate à credulidade e à ignorância¹¹; desde os inúmeros museus setecentistas em torno dos quais se desenvolveram as investigações naturalistas¹² e onde, em paralelo com os “Liceus” e “Ateneus”, se ministram cursos públicos que se transformam em verdadeiros fenômenos de moda¹³, ou dos grandes museus dos séculos XIX e XX, museus gigantescos como o *British Museum*¹⁴, em que se pode observar de perto o baixo relevo do frontão do *Partenon* ou o esqueleto de um dinossauro, museus interactivos como o *Palais de la Découverte*¹⁵, museus da contemporaneidade como a *Cité des Sciences et de l’Industrie* de Paris, melhor dizendo, centros que organizam grandes exposições em que são dados a ver os instrumentos e produtos da tecnologia mais recente¹⁶ até aos pequenos museus das nossas escolas, tantas vezes reduzidos a uma pequena vitrina com algumas amostras de minérios, fósseis e pequenos animais embalsamados¹⁷.

Templo das musas¹⁸, lugar da inspiração, da criação do novo, o museu de Alexandria é, simultaneamente, uma escola, um museu e o primeiro grande centro de investigação de toda a história da ciência. Aí se reúnem os maiores sábios da época. Pela primeira vez a história da humanidade, os sábios serão pagos pelo poder soberano que lhes oferece instalações sumptuosas, pensão e protecção, lhes disponibiliza espaços, um peripatos, palestras, salas destinadas à discussão e laboratórios, instrumentos de trabalho, um observatório, salas de dissecação¹⁹. Com os seus pórticos, a sua exedra e o seu vasto refeitório, os sábios que aí vivem em comunidade, libertos de preocupações materiais, têm a possibilidade de se ocuparem apenas com a investigação e o ensino. À sua disposição está também a maior colecção de livros do mundo antigo, calculada em cerca de 700.000 volumes.

2. Escola e Biblioteca

Tal como o museu, também a **biblioteca** - etimologicamente, a caixa, o cofre, o depósito, o lugar de conservação (theca) dos livros (biblion) - acompanha desde sempre os destinos da escola. De novo se impõe a referência à figura soberana de Aristóteles, inventor ele também do espaço intelectual novo da biblioteca porque imediatamente consciente da sua importância e íntima ligação com a escola. Dizemos “novo” porque a biblioteca de Aristóteles, ao contrário de todas as que a precederam, não pode ser considerada como uma simples reunião privada ou pública de livros²⁰. Como escreve Patrick, “Aristóteles foi o primeiro

a fazer uma colecção sistemática e útil de livros para a sua escola. Nenhuma outra biblioteca escolar é mencionada em relação com qualquer prévia instituição escolar, nem sequer a Academia”. E mais adiante, “Aristóteles, a quem Platão chamava “o ‘leitor’”, aparece como sendo o primeiro a reconhecer o valor da organização de uma biblioteca para uma escola filosófica” (Patrick, 1972: 97). O facto de Aristóteles a ter legado a Teofrasto²¹, seu sucessor no Liceu, mostra bem de que modo Aristóteles se apercebeu da relação primordial entre biblioteca e escola.

Relação que encontra a sua expressão simbólica numa das primeiras grandes bibliotecas da nossa civilização²² - a **Biblioteca de Alexandria**. Perpetuando o sonho conquistador e ecuménico de Alexandre, aí se materializa, pela primeira vez, o sonho de uma biblioteca universal. Aí se reúnem todos os livros que a dinastia dos Lágides comprou, pediu, anexou, mandou copiar; os livros que Ptolomeu I Sóter acumulou, os que mandou procurar, requisitar, confiscar em todos os barcos que aportavam ao majestoso porto de Alexandria; os que Ptolomeu II Filadelfo solicitou por carta a todos os soberanos de outros reinos do seu tempo; os originais gregos que Ptolomeu III Evergeta mandou pedir emprestados a Atenas e que, apesar da exorbitante quantia deixada como fiança, preferiu guardar, devolvendo apenas uma cópia. Aí eles são postos à disposição dos sábios que os Ptolomeus chamaram a Alexandria e mandaram instalar no Museu de que a Biblioteca é complemento necessário.

Paradigma imaginário e referência maior da própria ideia de biblioteca, o carácter mítico da biblioteca de Alexandria é reforçado pelo colapso da sua destruição, acontecimento de incalculáveis consequências culturais e expressão da fatalidade limite a que está votada a própria biblioteca enquanto instituição da memória, esforço de preservação que visa, justamente, impedir o esquecimento. Atribuída ao general árabe Amrou Ben Al-As que conquistou o Egipto em 642 e que, face ao dilema clássico do califa Omar de destruir todos os livros que, dizendo o que diz o Corão são inúteis, ou não dizendo o que ele diz são heréticos, a teria mandado incendiar, sabe-se hoje de um primeiro incêndio no tempo de César, em 48 a.c. e de uma série de destruições nos finais do século IV perpetradas pelo zelo fanático dos cristãos contra as instituições e os símbolos da cultura pagã. É de tal modo grande o fascínio da antiga Biblioteca de Alexandria - lugar ímpar em que se jogou o futuro da civilização ocidental - que, hoje, 2300 anos depois, está em construção uma nova Biblioteca em Alexandria. Como adiante se verá, o seu “renascimento”, que fica a dever-se à iniciativa do governo egípcio em colaboração com a UNESCO e no qual está

envolvido a comunidade internacional, é um gesto simbólico que visa retomar o projecto universalista da antiga biblioteca e do centro de investigação ou Museu que lhe estava associado.

Trata-se de uma relação privilegiada que a “História da Escola” e a “História da Biblioteca” depois de Aristóteles e de Alexandria mais não faz que confirmar. De facto, como não reconhecer, nas grandes bibliotecas imperiais de Roma²³, o seu paralelismo com o processo de instituição do primeiro grande programa público de escolaridade? E, que dizer das bibliotecas medievais, cristãs²⁴ e islâmicas²⁵, senão que é nelas que, em paralelo com a sobrevivência da cultura clássica, precariamente se faz a conservação da própria ideia de escola? Como não referir que é nos *scriptoria* monásticos e nas bibliotecas beneditinas que vão ser recolhidos, copiados, traduzidos, adornados, miniaturizados²⁶, transformados em relíquia, é certo, mas também dados a ler, a estudar, a comentar²⁷, os pergaminhos, os códices, os textos que sobreviveram ao colapso da antiguidade clássica; que é justamente em torno dessas bibliotecas que a organização de uma nova cultura escolar vai ser possível²⁸? Como não recordar que a emergência da universidade no século XII é acompanhada pelo desenvolvimento das bibliotecas universitárias²⁹ que estas acompanharam de perto o crescimento e as vicissitudes da história das universidades, nomeadamente, constituindo-se à sua margem no Renascimento³⁰ e na Idade Moderna³¹, quando a emergência da ciência moderna se faz fora da universidade; que, da mesma maneira, o regresso da ciência à universidade no século XIX será acompanhado pelo desenvolvimento das grandes bibliotecas universitárias³²; que a biblioteca universitária, das origens da universidade ao século XX, é invariavelmente pensada como um elemento decisivo do progresso dos conhecimentos e da formação intelectual e científica superior que a universidade tem por missão essencial promover³³?

Como ignorar que, no século XVIII, mercê de uma política iluminista que vê a escola e biblioteca como dispositivos de libertação e emancipação do homem, se assiste, em paralelo, a importantes esforços de alfabetização e escolarização generalizada das populações e ao aumento considerável do número de bibliotecas públicas; que é então que surgem as primeiras bibliotecas municipais³⁴ e os primeiros *book clubs* ou *reading societies*³⁵; que as novas autoridades saídas da revolução francesa tendem de tal modo a identificar a biblioteca pública e a instrução pública e a aproximar a figura do bibliotecário da do professor que, por isso mesmo, determinam que as bibliotecas divulguem junto do público os seus tesouros e se encarreguem mesmo de abrir cursos públicos³⁶; que no século XIX, quando se dá a constituição de majestosas bibliotecas de estado³⁷ e o

decisivo alargamento da rede de bibliotecas públicas, surge a prática da “leitura pública”, realizada por funcionários pagos pelo estado - “os leitores do povo” - que têm por função ler em voz alta com o objectivo político e filantrópico de instruir as classes populares? ³⁸ E, como não reconhecer que, no século XX, mais do que nunca a escola está na dependência da biblioteca, limite postulado dos saberes nela transmitidos, horizonte unificador da multiplicidade dos saberes virtuais para que apontam - “abrem” - os conteúdos cognitivos nela ministrados?

Mas, não é só em termos históricos que a biblioteca cruza o seu destino com o da escola. Também em termos conceptuais e sistemáticos essa relação se deixa ver naquilo que tem de necessário. Espaço de protecção do saber mas também grande armazém de aprendizagem, espaço ordenado com vista à leitura, ao estudo, à sociabilidade entre gerações, toda a biblioteca tende a ser uma escola. Afirmção esta - **a biblioteca é uma escola** - que deverá ser entendida de dois modos opostos mas complementares.

Por um lado, a escola é condição da biblioteca. Como seria possível a biblioteca sem que a escola tivesse preparado o terreno para a escrita, para a leitura, para a produção da obra que na biblioteca se reúne e conserva? Mas, por outro lado, também a biblioteca é condição da escola. Que se estudaria na escola senão a biblioteca? Estudar o Mundo, como mostrou Galileu, não é reconhecê-lo como “Livro”, decifrar no “Grande Livro” em que o Mundo é pensado, os caracteres matemáticos em que está escrito?³⁹ Não será por isso uma injustiça - e sinal de incompreensão gravosa acerca da natureza do ensino - acusar a escola de ensinar um saber “livresco”? Como se o saber que a escola tem por missão ajudar a construir não tivesse no livro, e nele apenas, o seu lugar de permanência e estabilidade, e como se o processo de ensino - e a oralidade que constitui a sua essência enquanto acto, acontecimento, dia-logos - não tivesse necessariamente no livro, e no saber que nele e só nele toma corpo, a sua fonte, a sua matéria, a sua condição?

Que o diga Thomas Kuhn cujo olhar atento sobre as condições instituintes da ciência contemporânea lhe permitiram reconhecer de que modo, na ausência de um “Tratado” - a *Física* de Aristóteles, o *Almageste* de Ptolomeu, os *Principia* de Newton ou a *Química* de Lavoisier - “livros que todos os praticantes num dado campo conheciam intimamente e admiravam” (1979: 51), obras que permitiram “definir os problemas legítimos e os métodos de investigação para sucessivas gerações de praticantes” (ibid), é o “livro escolar” que hoje constitui o elemento fundamental do ensino das ciências. Como Kuhn escreve: “talvez que

a característica mais extraordinária da educação científica (...) seja a de se fazerem, com os manuais, obras escritas especialmente para estudantes”(1979: 48).

E, com a ambiguidade própria de quem compreende as razões mas lamenta as consequências de tal facto, acrescenta: “Até que ele esteja preparado, ou quase preparado para fazer a sua dissertação, o estudante de química, física, astronomia, geologia ou biologia, raramente é (...) colocado face aos produtos directos da investigação científica conduzida por outros, isto é, as comunicações profissionais que os cientistas escrevem para os seus colegas. As colecções de textos originais têm (hoje) um papel limitado na educação científica. O estudante de ciências não é encorajado a ler os clássicos da história do seu campo - obras nas quais poderia encontrar outras maneiras de olhar as questões discutidas” (1979: 48.49).⁴⁰

Por outras palavras, se a ciência é estruturalmente dependente do ensino (esse sim “livresco”) praticado pela instituição escolar, apenas no contacto com os clássicos (isto é, os “Livros”) - que só a biblioteca proporciona - a ciência encontra a possibilidade de explorar criativamente outras hipóteses explicativas. Se a escola está na origem do carácter dogmático da ciência (normal), da sua constituição como “tradição”, a biblioteca é fonte da sua (extraordinária) capacidade heurística, da sua condição de processo inesgotável de “inovação”.⁴¹

Mas, se toda a biblioteca tende a ser uma escola, não será legítimo perguntar, em direcção inversa, **que sentido faria uma escola sem biblioteca?** Não será necessário reconhecer que não é certamente por acaso que todas as escolas têm uma biblioteca? Que, ainda quando a não têm, para ela necessariamente remetem? Que, mesmo quando a biblioteca da escola não é senão um modesto armário, uma sala um pouco maior do que as outras, ela cumpre uma decisiva função educativa? Lugar de estudo livre e silencioso, sala com um diferente regime de permanência e utilização, lugar onde se guarda silêncio, onde se fala a meia voz, ela veícula - enquanto “templo” do saber, por mais modesto que seja - o respeito pelo livro enquanto “obra”, manifestação de uma vontade singular de participação na construção cultural. O aluno olha furtivamente para as estantes, apercebe-se da magnitude do saber, dos múltiplos esforços ao longo dos séculos feitos pelos homens, da variedade dos pontos de vista, da proliferação das áreas de estudo, da fragmentação e contiguidade fundamental das disciplinas do saber. A biblioteca dá-lhe a possibilidade de uma experiência sublime: a de se reconhecer como “anão” face aos “gigantes” que o olham a ele, das prateleiras em que se reúnem as suas obras.

Daí que, por mais modesta que seja, toda a escola tem a sua biblioteca, biblioteca central da escola, biblioteca da classe, edifício mais ou menos monumental, mais ou menos irradiante no centro do campus universitário, mediateca a partir dos anos setenta, toda a escola procura favorecer a presença dos alunos na biblioteca, orientar o aluno na biblioteca, incentivar a leitura, organizar actividades de pesquisa. Como diz U. Eco, a escola devia ensinar para a biblioteca : “Usar a biblioteca é uma arte subtil. Não basta o professor dizer na escola: “como estão a fazer este trabalho de investigação, vão à biblioteca buscar o livro“. É preciso ensinar os jovens como se usa a biblioteca, como se usa um visor para microfichas, como se usa um catálogo, como se discute com os responsáveis pela biblioteca se não cumprem o seu dever, como se colabora com os responsáveis da biblioteca” (Eco, 1983: 40).

A relação entre a escola e a biblioteca tem sido efectivamente reconhecida como factor capaz de permitir o rejuvenescimento e mesmo a subversão da ordem escolar. Espera-se que a biblioteca escolar seja, não apenas uma grande máquina dos tempos livres, a sede de um clube de leitura ou o complemento da sala de aula⁴², mas um “motor“ da transformação escolar, o “cavalo de Tróia” que possa permitir vencer velhos hábitos e rígidas constricções da instituição escolar.⁴³

E, na verdade, a presença da biblioteca na escola, ou mesmo na sala de aula, transforma as relações entre professores e alunos, altera as relações de ambos ao saber. O “professor“ perde o poder de fonte única do saber, tem que aceitar o desafio, tem que perceber que, na biblioteca, em que também ele é um anão, tem que ensinar sem impôr, orientar sem obrigar. O “aluno“ conquista maior autonomia e liberdade, descobre que pode escolher o seu próprio percurso, que pode seguir por si próprio os corredores e as estantes, cruzar o olhar, “navegar“ por entre a sensualidade dos volumes, atravessar corredores que porventura não percorrerá detalhadamente mas de cuja existência nem sequer suspeitava, que pode mesmo desafiar a autoridade do professor. Os dois, “professor e aluno“ ganham uma insuspeitada oportunidade de aproximação pela sua comum apetência na exploração dos segredos da Biblioteca, na construção de relações de companheirismo na busca do saber. Experiências levadas a cabo em diversos países desde a década de sessenta⁴⁴, apontam no sentido de o bibliotecário da escola dever ser um professor, elemento de uma equipe de ensino, que trabalha directamente com grupos de alunos, que estabelece programas e desenvolve actividades capazes de ter um papel equivalente e paralelo ao do ensino oral tradicional⁴⁵. A ideia é a de que a biblioteca se constitua como “laboratório”

como diz Cacheux (1981: 213), que possa ser utilizada como lugar de contacto directo e livre do aluno com o saber materializado no livro, no vídeo, cassete, no disco, no filme; como lugar de trabalho “independente” do aluno.

3. A “alma” da Escola

Biblioteca e Museu são assim duas instituições orientadas por um mesmo desejo: não apenas reunir e coleccionar - conservar toda a memória do mundo - mas organizar, tornar disponíveis, “dar a ver” todos os registos da actividade humana escrita, todos os episódios da nossa curiosidade, todas as marcas da lenta construção dos conhecimentos, todos os sinais da nossa sobre humana vontade de saber. É por isso que a biblioteca e o museu não são o depósito de um saber morto. Os livros que habitam as bibliotecas, os animais embalsamados, os exemplares botânicos, as amostras minerais, os restos e produtos culturais que se conservam nos museus, não são cadáveres mas seres adormecidos que a nossa curiosidade pode surpreender, reintegrar no ciclo da vida.

Infinitamente disponíveis, feitos de todos os caminhos, habitados por todas as musas, a biblioteca e o museu são dispositivos activos do processo de construção do conhecimento novo. Eles são a “alma” da Escola, a sua porta aberta sobre o mundo, o seu laboratório comum, o instrumento de trabalho indispensável de alunos e professores, o verdadeiro mestre - aquele que, por si só, supriria todos os outros.

Hoje, quando se espera que, em breve trecho, cada escola esteja ligada a redes científicas nacionais e internacionais, que cada escola disponha de computadores multimédia com acesso à Internet; hoje que a **Internet** se transforma numa imensa biblioteca universal, tendencialmente capaz de reunir em versão electrónica todos os textos até agora escritos⁴⁶, a centralizar num meta catálogo “on line” todos os catálogos já informatizados de todas as bibliotecas reais ligadas em rede⁴⁷; que, sem livros e sem leitores, sem sala de leitura⁴⁸, sem mecanismos de fotocópia ou de micro reprodução, possa permitir o acesso à distância e à velocidade da luz da vertiginosa quantidade de textos que circulam no espaço virtual de todas as culturas; hoje, quando se pressente que as suas “páginas”, pela inclusão de materiais linguísticos não lineares, pelas figuras, gravuras, desenhos, mapas, cartas, fotografias que as ilustram, podem corresponder às salas e vitrinas de um museu imaginário, total e universal, onde cada ser natural e cada artefacto pode ser olhado, aberto, mostrado, das profundidades

geológicas da terra, à superfície das flores e das suas corolas, do interior das minas, das vísceras, das máquinas, dos relógios, à exterioridade dos corpos, das vestes, dos trabalhos agrícolas, dos utensílios quotidianos; hoje que a adopção da forma multimedia, lhe permite oferecer, em simultâneo, (hiper)texto, imagens e sons; que pode conter galerias de quadros, filmes, partituras, registos musicais transferidos para suporte electrónico; que, no limite, tende a integrar a cinemateca, a sonoteca, a transformar-se numa gigantesca mediateca ou infoteca, hoje - dizíamos - é a própria Escola que se deixa pensar como uma grande biblioteca e um grande museu.

Alexandria é esse momento inaugural, no qual, simbolicamente e para todo o sempre, o destino da Escola se cruza com o da Biblioteca e o do Museu. De Alexandria à Internet é a própria Escola que se aproxima cada vez mais da sua “alma”.

Referências

- Alain (1932), *Propos sur l'éducation*, Paris: Presses Universitaires de France (1976).
- Alçada, I. (1996), “As novas Bibliotecas escolares”, *Noesis*, 38, 18-23.
- Arendt, H. (1957), “The crisis in Education” (trad. port. de Olga Pombo, “A crise na educação”), *Revista de Educação*, V, 2, 124-132.
- Balayé, S. (1991), “Un quadrilatère nommé Richelieu”, *Autrement*, 121: 81-92.
- Baró, M. e Maná, T. (1994), *Formar-se per informar-se: propostes per la integracion de la biblioteca a l'escola*, Barcelona, Rosa Sensat.
- Beaulieux, C. (1939), “Les Bibliothèques d' Étude en France”, in A. de Monzie e L. Febvre (eds.), *Encyclopédie Française*, vol. XVIII, 4-8, Paris: Société de Gestion de l'Encyclopédie Française.
- Cacheux, G. (1981), “Les Bibliothèques”, in G. Mialaret e J. Vial (orgs.), *Histoire Mondiale de l' éducation*, IV: 209-216, Paris: Presses Universitaires de France.
- Canfora, L. (1986), *La Biblioteca Scomparsa* (trad. port. de Federico Carotti, “A Biblioteca Desaparecida”), S. Paulo, Companhia das Letras (1989).

- Caro, P. (1993), *La Roue des Sciences. Du savant à la Société, les itinéraires de la connaissance*, (trad. port. de Armando Pereira da Silva, “A Roda das ciências. Do cientista à sociedade, os itinerários do conhecimento”), Lisboa: Instituto Piaget (1995).
- Chagas, I. (1993), “Aprendizagem não formal / formal das ciências. Relações entre os museus de ciências e as escolas”, *Revista de Educação*, III, 1, 51-59.
- Chartier, A-M. (1991), “L’Armoire de fer et le coussin”, *Autrement*, 121: 127-134.
- Cornford, F.M. (1993), “Pythagoras and Pythagoreanism”, in A. Mourelatos (ed.), *The Pre-Socratics. A Collection of Critical Essays*, 135-160, Princeton / New Jersey: Princeton University Press.
- Dacier, É. (1939), “Les Bibliothèques municipales en France”, in A. de Monzie e L. Febvre (eds.), *Encyclopédie Française*, vol. XVIII, 12-14, Paris: Société de Gestion de l’Encyclopédie Française.
- Daumas, M. (org.), (1956), *Les Sciences*, (versão port. de Luis de Albuquerque, A. Simões Neto, J. Blanc de Portugal e C. Barros Queiroz, “As Ciências”), Lisboa: Arcádia (1966).
- Delannoy, J. P. (1983), *Guia para a transformação de bibliotecas escolares*, Lisboa: Livros Horizonte
- Foucault, M. (1973), *Nietzsche, Freud et Marx. Theatrum Philosophicum* (trad. port. de Jorge Lima Barreto, “Nietzsche, Freud e Marx. Theatrum Philosophicum”), Porto: Res (1975).
- Galopim de Carvalho, A. M. (1993), “Os museus e o ensino das ciências”, *Revista de Educação*, III, 1, 61-66.
- Gusdorf, G. (1964), *L’ Université en question*, Paris: Payot.
- Holtz, L. (1991), “Le Délice des Manuscrits”, *Autrement*, 121, 39-46.
- Kuhn, T. S. (1962), *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago: University of Chicago Press.
- Kuhn, T. S. (1977), *The Essential Tension. Selected Studies in Scientific Tradition and Change*, Chicago: University of Chicago Press.
- Kuhn, T. S. (1979), “A função do dogma na investigação científica”, in M.M. Carrilho (org.), *História e Prática das Ciências*, 43-75.
- Laverne, C.F., e Beilke, P.F. (1979), *Guidelines for planning and organization of school library medias*, Paris: Unesco.
- Lima de Faria, M. (1995), “Museus: Educação ou Divertimento?”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 43, 171-195.

- McLuhan, M. (1962), *The Gutenberg Galaxy: The making of Typographic Man*, Toronto: University of Toronto Press.
- McLuhan, M. (1964), *Understanding Media. The extensions of Man*, New York / Toronto / London: McGraw-Hill Book Company.
- Masson, A. e Pallier, D. (1986), *Les Bibliothèques*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Matos, F.M.S. e Correia, M.R. (1991), “A Biblioteca escolar e a sensibilização e complementação das aulas de leitura”, *Ler Educação, Revista da escola Superior de Educação de Beja*, 6, 69-74.
- Michelet, A. (1981), “Le materiel pédagogique”, in G. Mialaret e J. Vial (orgs.), *Histoire Mondiale de l' éducation* , IV: 201-207, Paris: Presses Universitaires de France.
- Micheau, F. (1991), “Au Proche-Orient”, “Les Parfums du Savoir”, *Autrement*, 121: 47-54.
- Millares Carlo, A. (1971), *Introducción a la Historia del Libro y de las Bibliotecas*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Nebbiai-Dalla Guarda, D. (1989), “Classifications et classements”, in A. Vernet, *Histoire des Bibliothèques Françaises. Les Bibliothèques médiévales. Du VI siècle à 1530*, Paris:Promodis.
- Patrick, J. (1972), *Aristotle's School. A Study of a Greek Educational Institution*, Berkeley / Los Angeles / London: University of California Press.
- Pombo, O. (org), (1994), *McLuhan. A Escola e os Media*, 1º Caderno de História e Filosofia da Educação, Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa.
- Pombo, O. (org). (1996), *A “invenção” da Escola na Grécia*, 3º Caderno de História e Filosofia da Educação, Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa.
- Pombo, O. (org), (2000), *Quatro Textos Excêntricos. Hannah Arendt, Eric Weil, Bertrand Russell e Ortega Y Gasset*, Lisboa: Relógio d'Água.
- Pomian, K. (1987), *Collectionneurs, Amateurs et Curieux*. Paris, Venise: XVI - XVII siècle, Paris: Gallimard.
- Raichvarg, D. e Jacques, J. (1982), *Savants et Ignorants. Une Histoire de la Vulgarization des Sciences*, Paris: Seuil.
- Riché, P. (1968), *De l'éducation antique à l'éducation chevaleresque*, Paris: Flammarion.

Taton, R. (1966), *Histoire Générale des Sciences*, 4 vols. Paris: Presses Universitaires de France.

Villaverde Cabral, M. (1992), “A Biblioteca em mutação”, in Gabinete de Filosofia do Conhecimento (org.), *A Ciência como Cultura*, 169-176, Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Notas

1. Uma primeira e parcial versão deste texto foi publicada in Olga Pombo (org.), O Museu de Alexandria, *4º Caderno de História e Filosofia da Educação*, Lisboa: DEFCUL, 1997, pp. 3-21. A parte referente à relação entre biblioteca e escola foi publicada in *Bibliotecas e Novas Tecnologias*, Actas do Colóquio Realizado no Forum Lisbon em 11, 12, 13 de Outubro 2000, Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa, 2002, pp. 117-128.

2. Estamos aqui muito perto de Hannah Arendt que, num belo texto intitulado *The crisis in Education* (1957) que traduzimos e prefaciámos (cf. Pombo, 2000), pensa a escola como antecâmara do mundo, “instituição que, como diz, se interpõe entre o domínio privado do lar e o mundo de forma a tornar possível a transição da família para o mundo”(Arendt, 1957: 131). Como aí procurámos mostrar, é também no conceito de mundo que Hannah Arendt encontra, quer o fundamento da autoridade do educador enquanto responsável pelo mundo, quer o sentido da infância enquanto fase transitória da vida humana em que esses estrangeiros que são as crianças - “recém-chegados ao mundo pelo nascimento” (1957: 125) - devem ser recebidos e respeitados como “seres humanos em processo de devir” (1957: 130). Assim se explica que esta discípula de Heidegger, que, ao contrário do mestre, vê na natalidade e não na morte a condição decisiva da vida humana, faça uma subtil denúncia daquilo a que chama “o século da criança” (1957: 130), essa ideia aparentemente libertadora de que haveria um mundo autónomo da infância capaz de regular-se a si próprio, essa “fraude” (ibid) que consiste em, sob o pretexto de proteger as crianças do mundo dos adultos, as privar da protecção e obscuridade de que necessitam para crescer, as impedir de viver em conjunto com pessoas de todas as idades, as forçar a expôr-se à tirania e à luz de uma existência pública, assim promovendo, não a sua libertação, mas a sua sujeição face às normas do mundo adulto.

3. Ensinar é ex-plicar, des-dobrar perante o aluno um discurso monstrativo (que mostra, que torna presente), que se oferece como encadeamento de razões legitimamente fundadas, discurso ex-plicativo, que ex-põe e se ex-põe, que torna notável, que põe em signo, que dá a ver pela palavra, isto é, que ensina, en-si(g)na. (cf. Pombo, *O dilema do Ensino da Filosofia*, adiante).

4. Neste sentido amplo de museu, enquanto lugar determinado pela vontade didáctica de “ostensivamente dar a ver o mundo”, também o laboratório escolar aí poderia ser incluído. Para uma apresentação breve da história dos laboratórios escolares em França no século XVIII, das colecções de instrumentos (como as do Collège Royal ou do colégio de Navarra) aos gabinetes de física experimental (como os do Abade Noller ou do seu discípulo Brisson, “Maitre de Physique des Enfants de France”), de Química e de Historia natural, gabinetes em que se realiza a parte mais significativa da transmissão do conhecimento científico e da preparação dos novos cientistas (Lavoisier, por exemplo, frequentou os cursos do gabinete de Química de Guillaume-François Rouelle), veja-se Taton (1966: 617-712).

5. A ideia remonta a Rousseau cujo sensualismo pedagógico teve como defensores mais significativos, Froebel (1782-1852), Seguin (1812-1880), Montessori (1870-1952) e Decroly (1871-1932). Teorizada por Alain (1868-1951) (veja-se, em especial os Propos LXI a LXIII) a ideia reaparece em Piaget (1896-1980), articulada agora com a consideração do conceito de operação, não necessariamente manipulatória, na base do desenvolvimento cognitivo.

6. Como mostra Michelet (1981), a nível da escola primária e secundária, não se trata de um verdadeiro equipamento científico que só a universidade requer, mas de material simplificado, esquemático, por vezes susceptível de decomposição analítica, muitas vezes improvisado. A escola activa tenderá a transformar o “material didáctico” construído pelo adulto em “material pedagógico”, isto é, em material estruturado de molde a poder ser, não apenas olhado, mas sobretudo manipulado e mesmo construído pelo aluno. Valerá talvez a pena referir a constituição, em 1879, por Jules Ferry de um “Museu pedagógico” em Paris (a partir de 1980, ‘Museu Nacional de Educação’ em Rouen) onde se reúne todo o tipo de materiais didácticos, mobiliário escolar, planos de escolas, trabalhos de alunos, manuais escolares, documentos fotográficos, etc.

7. Referimo-nos ao célebre *Orbis sensualium pictus* (1658), primeiro manual escolar ilustrado da história da educação, continuamente traduzido durante séculos.

8. Aqui reside, em nossa opinião, o ponto decisivo da todo o ensino. “Do latim (in) signare, pertencem à família de “ensinar”, palavras como “assinalar”, “designar”, “consignar”, “significar”, insígnia, “insigne”. En-signar é então, pôr em signo, simultaneamente, meter dentro do signo (in signo) e pôr fora pelo signo (dizer), ex - pôr, ex - plicar, des-dobrar o que estava dobrado, forçando a língua àquilo que nela está contido, explorando aquilo que ela torna possível, aquilo que só por ela se descobre. É escolher as palavras necessárias, aquelas que tornam possível uma distinção, é encontrar a marca distintiva (insígnia) de uma ideia, tornar notável, notório (insigne). Ensinar é fazer conhecer pela palavra, mostrar, iluminar para que o outro veja, “dar a ver”. É justamente porque ensinar é “dar a ver” que, de forma complementar, o acto de aprender / compreender (seja ele mudança radical ou passagem insensível) é acompanhado de um movimento de abertura, da agitação de um despertar. Há no acto de aprendizagem / compreensão qualquer coisa que é da ordem de uma vertiginosa entrada de luz no reino das sombras. Na criança - muito mais livre que o adulto, menos convencional - desencadeia-se um movimento admirável no momento preciso da compreensão. Como quem abre uma janela sob uma manhã muito clara, o aluno fica agitado, ofegante, contagiado perante o prazer superior de ter visto” (cf. “*A proximidade do ensino da filosofia à própria essência do ensino*, adiante). Como diz Alain (1932: 150), quando compreende e porque compreende, o aluno “levanta-se, desenha a ideia no ar, com grandes gestos, ri com gosto”.

9. Reportamo-nos aqui a um conjunto de categorias próprias da filosofia da cultura de McLuhan (1911-1980). Categorias que, na sua aplicação à escola, permitem perceber por que razão a escola - ela também um meio de comunicação, efeito e simultaneamente causa da constituição racional / discursiva de saberes transmissíveis - não pode fazer parte da cultura oral; por que razão a escola faz o seu aparecimento em paralelo com a emergência da cultura escrita, por que razão ela é uma das mais significativas realizações da cultura guttenberguiana e porque é que a cultura eletrónica deu já origem à escola paralela e vai exigir a morte, ou pelo menos a metamorfose profunda, da instituição escolar tradicional. Para maiores desenvolvimentos, veja-se McLuhan. A Escola e os Media (Pombo, 1994), no qual se oferece uma antologia dos mais significativos textos de McLuhan sobre a escola, nomeadamente, a tradução do capítulo final de *Understanding Media. The Extensions of Man* (1964), intitulado “Automation. Learning a Living” e um conjunto de excertos da obra emblemática *The Gutenberg Galaxy: The making of Typographic Man* (1962) (Pombo, 1994: 10-39 e 40-73, respectivamente).

10. Numa obra clássica sobre o Liceu de Aristóteles, seu carácter institucional, organização, funcionamento, transformações e desaparecimento (obra de qual se oferece uma tradução parcial em A “invenção” da Escola na Grécia (cf. Pombo, 1996: 35-81), Patrick (1972) estuda com detalhe a clivagem entre a orientação dialéctica da Academia de Platão e a orientação mais instrutiva e empírica que Aristóteles imprimiu à sua escola e que o seu sucessor, Teofrasto, reforçou. Uma tal orientação traduziu-se no esforço desenvolvido por ambos no sentido de dotar o Liceu de elementos informativos empíricos, tais como colecções de livros, amostras zoológicas, botânicas e minerais, cartas, diagramas, pinturas e todo o tipo de informações recolhidas junto de pescadores, políticos, marinheiros, etc.

11. Sobre a colecção de Vallisneri, dotada pelo seu filho em 1733 à universidade de Pádua, e a sua vocação didáctica, veja-se Pomian (1987: 123-125 e 297).

12. Na verdade, a partir da segunda metade do século XVIII, a figura do “curioso” é substituída pela do “naturalista”, não já um “amador” mas alguém que, como escreve Pomian, “consagra o essencial do seu tempo a coleccionar as produções naturais, a conservá-las, a estudá-las e descrevê-las, actividades estas que se integram doravante num papel social reconhecido e respeitado” (1987: 248), sejam eles botânicos como Francois Séguier (1703-1784) ou Antonio Turra (1730-1796), zoólogos como Guiseppe Olivi (1769-1796) ou Stefano Chiereghin (1745-1820), ou geólogos como Giovanni Arduino (1714-1795) ou Alberto Fortis (1741-1803). O objectivo é agora, não tanto reunir seres e objectos exóticos e longínquos mas dar conta da grande variedade das coisas próximas, inventariar os recursos da região, “dar a ver” a variedade infinita das espécies. Como mostra Pomian (1987: 249-252), é justamente porque o olhar se volta para coisas que dizem respeito a todos e todos podem ver, que as ciências da natureza vão divulgar-se junto do público e conquistar um lugar mundano. O museu remete então, não já para os “curiosos” mas para os “estudiosos”, aqueles que aprendem a subordinar os seus interesses aos objectivos cognitivos de uma área de investigação, que querem observar de perto, comparar, analisar as amostras *princeps* de uma determinada área, que elaboram sistemas de classificação cada vez mais elaborados, capazes de subsumir a variedade visível na unidade invisível de uma lei ou de uma espécie. Como escreve Pomian (1987: 311), “as colecções particulares estão, a partir do século XV, entre os lugares mais importantes daqueles em que se originaram as inovações culturais e é provável que, em muitos países, senão em todos, assim tenham permanecido até hoje”.

13. Apenas um exemplo recolhido na obra de Taton a que já acima fizemos referência: o *Musée de Monsieur* fundado em 1781 por Pilar de Rozier, mais tarde, transformado no *Lycée de Monsieur*, no qual se davam cursos de física, frequentados por centenas de interessados (cf. Taton, 1966: 634). Também Pomian sublinha a proximidade entre o museu e a escola mostrando de que modo, nos séculos XVI, XVII e XVIII, muitos museus se formam em estabelecimentos de ensino, nomeadamente em universidades, quer por iniciativa dos seus professores, quer por oferta ou por legado em testamento de particulares (cf. Pomian, 1987: 297-300).

14. Fundado em 1753 por John e Andrew van Rymdsyk (?-1767, ?-1770, respectivamente) a partir da reunião de uma série de colecções privadas, o *Museum Britannicum* distinguiu-se desde o início pelo esforço posto pelo estado no enriquecimento das suas colecções.

15. Fundado por Jean Perrin em 1937, o *Palais de la Découverte* constituiu a primeira grande experiência de um museu interactivo. Na época da pedagogia activa, o museu deixa de ser um lugar onde se vê para passar a ser um lugar onde se pode observar, tocar, manipular, experimentar (sobre o *Palais de la Découverte*, cf. Raichvarg e Jacques (1982: 202-204). Nos anos sessenta, Frank Oppenheimer abre em S. Francisco o *Exploratorium* onde é possível, como diz Paul Caro, “aprender alguns princípios básicos da física por meio de uma experimentação pessoal com a vista, o olfacto, o gosto, o tacto, o ouvido, o sentido do equilíbrio” (Caro, 1993: 41). O carácter pedagógico deste tipo de museus é de tal modo

notório, as suas funções educativas de tal modo óbvias que, como refere Chagas (1993: 52), há mesmo quem, do lado da museologia, se inquiete quanto ao perigo de o museu “ser reduzido a uma espécie de sala de aula de grandes dimensões ou a um livro de texto tridimensional”.

16. Paulo Caro (1993) analisa de forma sugestiva a natureza espectacular deste tipo de museus e as suas funções junto da opinião pública: fundamentalmente, eles visariam não já mostrar ou ensinar mas “convencer” da grandiosidade e utilidade da ciência e da indústria contemporâneas (cf. 1993: 41-42). Veja-se tb. o capítulo “A ciência em exposição” de Raichvarg e Jacques (1982: 205-214).

17. Caberia aqui fazer uma breve referência à utilização educativa do museu como meio informal de instrução e ensino. Limitar-nos-emos porém a remeter para três estudos investigadores portugueses: Chagas (1993) Lima de Faria (1995) e Galopim de Carvalho (1993) que faz uma apresentação dos objectivos pedagógicos do *Museu Nacional de História Natural* como estabelecimento anexo à Faculdade de Ciências de Lisboa.

18. Lugar de comércio com as Musas, de trabalho, de investigação e de descoberta, já nas confrarias Pitagóricas o culto das Musas simbolizava o estudo e a investigação científica (cf. Cornford (1993).

19. Como adiante se verá, trata-se efectivamente de uma instituição científica de características inovadoras. Congregação de sábios de diversas áreas, dotada pelo poder real de um fundo monetário, o museu era administrado por um sacerdote nomeado pelo rei e que se pensa ter tido unicamente poderes administrativos (manutenção, pagamentos de subsídios, conservação das instalações, colecções, etc). Como escreve Daumas (1956: 61), “os seus membros, em número de doze ou catorze à morte de Ptolomeu Sóter (nunca devem ter sido mais de cinquenta) trabalhavam livremente, sem que, no entanto, se deva excluir a possibilidade de estarem sujeitos a uma certa vigilância por parte do governo e dos sacerdotes, ou que lhes fossem distribuídas determinadas tarefas. Uns ocupavam-se da Biblioteca, outros do Observatório, instrumentos, Teatro Anatómico, colecções zoológicas; outros ainda, ensinavam”.

20. Para além da biblioteca privada de Pisístrato e da biblioteca escolar de Aristóteles, a primeira biblioteca pública de Atenas deve ter sido a que Licurgo fundou cerca de 330 ac. com o objectivo de nela conservar os textos dos poetas trágicos. No século II, refira-se a biblioteca de Pérgamo, fundada por Euménio II (197-158 ac), no templo de Minerva (cf. Canfora, 1986: 46-51).

21. Por seu lado, Teofrasto legou a biblioteca de Aristóteles a Neleu de Scepis. Os herdeiros deste tê-la-ão enterrado como forma de a proteger dos reis de Pérgamo. Adquirida por Apelicone de Teios, primeiro editor de Aristóteles, foi posteriormente trasladada para Roma por Sila, aquando da conquista da Grécia no ano 80 ac.

22. Para trás ficam as bibliotecas mesopotâmicas em placas de argila de cerca de 2.000 a.c. (é o caso da biblioteca de Ugarit e, posteriormente, cerca do século VII ac, a de Assurbanípal em Ninive de que o Museu Britânico conserva ainda cerca de 20.000 placas) e as bibliotecas em papiro do Egipto, Karnak, Denderah e Edfou.

23. Augusto, filho adoptivo de Júlio César, retomou o projecto bibliotecário de seu pai (a quem se fica a dever o objectivo pioneiro de abrir uma biblioteca pública em Roma), fundou efectivamente três grandes bibliotecas em Roma: a Octaviana, perto do Pórtico de Octávio, a Palatina, no templo de Apolo Palatino, e uma outra no Campo de Marte. O movimento de constituição de bibliotecas imperiais intensifica-se nos anos subsequentes (por exemplo, Trajano funda a biblioteca Ulpiana) de tal modo que, no tempo de Adriano, se contam 29 bibliotecas públicas só em Roma. Todas estas bibliotecas, constituídas por edifícios mais ou menos sumptuosos, com vastos armazéns e salas de leitura, eram dirigidas por livreiros-editores e apoiadas por numerosos copistas. Cf. Holtz (1991).

24. Inicialmente reduzida a um simples *armarium* ou dispersa pelos vários lugares da leitura (por exemplo, as vidas de santos são guardadas em geral no refeitório), a biblioteca monástica ocupa um lugar cada vez mais diferenciado e importante na vida da comunidade religiosa. Na baixa Idade Média, os mais ricos fundos monásticos são os Saint-Gall, Corbia, Bobbio e Fulda. Com os novos centros intelectuais do renascimento carolíngio surgirão importantes bibliotecas em Tours e em Aix-La-Chapelle. Quanto ao Império Bizantino, refira-se a Biblioteca de Bizâncio fundada por Constantino no século IV. Sobre as bibliotecas da Idade Média, cf. Nebbiai-Dalla Guarda (1989: 373-378).

25. Nos reinos islâmicos do Oriente e do Magreb, as bibliotecas são privadas. Pertença dos grandes senhores, elas são em geral abertas aos sábios que aí realizam trabalhos de tradução, compilação e comentário. É o caso da biblioteca constituída pelo sultão Nuh ibn-Mansour em Boukhara frequentada por Avicena. Para uma sugestiva informação sobre o lugar da biblioteca na cultura árabe, cf. Micheau (1991).

26. Práticas usadas já no Egipto e no mundo helénico e romano, a ilustração e a miniatura, grandemente desenvolvidas nos centros de cultura bizantinos e mozárabes da península Ibérica, são comuns no mundo cristão a partir do século VIII. Para uma informação detalhada sobre a iluminação na Idade Média, suas escolas, técnicas, estilos e períodos fundamentais, cf. Millares Carlo (1971: 73-86).

27. Significativa a este propósito é a designação medieval de "*scholies*" para os comentários escolares que tomam a forma de anotações marginais ao texto.

28. Significativo é o facto de Cassiodoro (490-580/3), ter começado por projectar constituir uma escola cristã, à moda do Museu de Alexandria. É face às dificuldades políticas em constituir essa escola que, mais tarde, cerca de 553, fundará a primeira escola no contexto de uma comunidade monástica, o célebre *Vivarium* no sul da Itália, escola na qual, seguindo as orientações de St. Agostinho, se dá início ao programa que determinará toda a cultura escolar medieval de atribuição de um lugar de relevo na organização monacal à leitura, à cópia e ao comentário. Sobre a emergência da cultura escolar na Idade Média e o papel que a biblioteca aí desempenha, cf. Riché (1968).

29. A biblioteca da Sorbonne contava com 1017 volumes em 1290. Aquando de um inventário redigido em 1338, só a biblioteca parva da Sorbonne (parte da biblioteca onde se guardavam os livros repetidos, que podiam ser por isso emprestados, e os de menor utilização) conta com 1090 volumes. É a partir das bibliotecas universitárias que se generaliza a prática de, como forma de evitar o roubo dos livros pelos estudantes e facilitar a sua *communem sociorum utilitatem*, se prenderem os livros com cadeias às mesas da biblioteca. Cf. Nebbiai-Dalla Guarda (1989: 378 e segs.)

30. As Bibliotecas do Renascimento são na sua maioria fundadas por iniciativa de príncipes, *condottieri*, papas e reis. É o caso, em Itália, da Biblioteca Laurenciana de San Marco, fundada em Florença por Cosimo de Médices em 1444 e continuada mais tarde pelo filho e pelo seu neto, Lourenço o Magnífico, ou da Biblioteca do Vaticano, instituída pelo Papa Nicolau V em bula pontifícia de 1475. Em França, Francisco I, reunindo diversas bibliotecas dos seus antepassados, dá os primeiros passos para a constituição de uma biblioteca nacional, nomeadamente pela criação, em 1537, da obrigatoriedade do depósito legal. Para maiores desenvolvimentos sobre as bibliotecas do renascimento, cf. Masson e Pallier, 1986: 20 e segs).

31. Também no século XVII, os principais promotores de bibliotecas são, não o poder real, não a Igreja, não a Universidade mas mecenas particulares. É o caso da Bodliana fundada em Oxford em 1602 por Thomas Bodley, da Ambrosiana em Milão fundada por Federico Borromini e da Mazarina em Paris, fundada em 1647 por Cardeal Mazarin (cf. Masson e Pallier, 1986: 23-25).

32. O modelo serão então as bibliotecas universitárias alemãs, fundamentalmente, Halle (célebre pela *libertas philosophandi* de que Christian Wolf (1679-1754) foi inspirador), Gotingen (criada em 1734, aí se desenvolvem novos métodos de investigação e trabalho cooperativo entre professores e alunos apoiados na existência de uma biblioteca excepcionalmente rica) e por fim Berlim, episódio glorioso da história das universidades, como diz Gusdorf (1964: 66), em cuja fundação participaram, para lá de Humboldt, nomes como os de Schelling, Fichte, Hegel e Schleiermacher. É assim que, por exemplo, em França, é oficialmente enviada à Alemanha uma delegação dirigida por Jules Chantepie com o objectivo de estudar as bibliotecas universitárias e, de regresso, organizar as bibliotecas universitárias francêsas (cf. Beaulieux, 1939: 5).

33. Assim se explica talvez que, na gíria académica, a universidade seja por vezes definida como a instituição dos “três B”: “*Briks, books and brains*”.

34. Fazendo reverter para o estado os depósitos literários pertencentes ao clero e a muitas comunidades religiosas, os poderes revolucionários em França irão confiar, primeiro às escolas distritais, depois às cidades, a imensa massa de documentos reunidos. Caso significativo é também o da Biblioteca de Grenoble constituída com base numa subscrição pública e aberta em 1772 a todos os cidadãos, de todas as condições (cf. Dacier, 1939).

35. Este tipo de bibliotecas surge em Inglaterra onde se contam mais de 100 no século XVIII, dispersas por todo o país. Nos EUA, refira-se a “*subscription library*”, fundada em 1727 por Benjamim Franklin.

36. É assim que, por exemplo, como refere Balayé (1991: 91), uma lei de 30 de março de 1795 cria a “Escola de Línguas Orientais” na Biblioteca Nacional de França.

37. À biblioteca é dado então o respeito e o luxo de uma igreja ou de um palácio. Em Inglaterra, é constituída a grande biblioteca do *British Museum* a partir de 1823. É aí que, pela primeira vez, se estabelecerá a diferença entre o armazém dos livros e a sala de leitura mandada executar por Antonio Panizzi entre 1854 e 1857. Em França, a *Bibliothèque National*, herdeira da biblioteca de Colbert e transferida em 1734 para um edifício próprio em Paris, inaugurará a grande sala de leitura em 1868. Nos EUA, a *Library of Congress*, fundada em 1810 a partir da biblioteca pessoal de Thomas Jefferson, e destinada de início a ser a biblioteca do parlamento, converteu-se posteriormente na Biblioteca Nacional dos EUA e sede do centro internacional de Copyright. Contava em 1959 com 12 milhões de volumes (livros e folhetos) e 38 milhões de documentos (cf. Millares Carlo, 1971: 280-286).

38. O cargo de “leitores do povo” foi instituído em França por decreto de 4 de maio de 1848. (cf. Masson e Pallier, 1986: 52). A título de exemplo da proximidade então estabelecida entre escola e biblioteca, refira-se ainda a obra de Henri Philippe de Limiers (?- 1725), *Idée Générale des Études* (1713), obra que, simultaneamente, constitui guia de leitura para jovens nobres e fornece listas de livros que uma biblioteca devia possuir.

39. Já na Idade Média a Natureza era um “Livro”. Se os Evangelhos eram o “Livro da Revelação”, a Natureza era o “Livro da Criação”. Foi esse Livro, que Galileu descobriu estar escrito em linguagem matemática, que os experimentalistas renascentistas tiveram a coragem de querer ler directamente, pelo exercício conjugado da sua razão e dos seus sentidos. O que é novo é que, ao contrário da Idade Média, que vê o Livro da Natureza sobretudo como objecto de “contemplação”, agora, a ciência moderna vai olhar para ele como objecto de investigação. Palavra esta - “investigação” - que, afinal, continua a transportar consigo a marca daquilo mesmo que a Idade Média nele procurava encontrar: “vestígios” do criador.

40. A posição de Kuhn relativamente ao papel dos manuais no ensino das ciências, embora surja com particular clareza no ensaio de que retirámos as passagens acima transcritas (1979), encontra já em 1962, em *The Structure of Scientific Revolutions*, a sua formulação decisiva. Cf. sobretudo (1962: em especial cap. XIII).

41. Referimo-nos obviamente ao célebre ensaio de Kuhn *The Essential Tension: Tradition and Innovation in Scientific Research*, in Kuhn (1977: 225-239) onde também se encontrará um estudo relativo aos “erros” que, por meio do manual, são constituídos e propagados.

42. Sobre esta perspectiva da biblioteca escolar, cf. Matos e Correia (1991).

43. A expressão é de Chartier (1991: 132): «que a biblioteca seja o cavalo de Tróia que, sob uma aparência inocente, instale no coração da fortaleza escolar, a subversão dos seus usos e costumes (...) conta-se com ela para por em causa a sacrossanta regra escolar das três unidades (um professor, um grupo de alunos, uma classe). Sobre o tema da biblioteca escolar, seu significado e exigências da sua instalação, vejam-se ainda Laverne e Beilke (1979), Delannoy (1983) e Baró e Maná (1994).

44. Refiram-se, por exemplo, em França, o programa “*La Joie par les livres*” levado a cabo em Clamar a partir de 1965 e as actividades da “*Association pour le Développement des activités culturelles dans les établissements scolaires*” desenvolvidas a partir de 1976; nos EUA, refiram-se o “*Knapp school libraries project*”, desenvolvido de 1963 a 1968 e o “*Library manpower project*”, entre 1968 e 1974 (cf. Chartier (1991: 130) e Cacheux (1981: 212-213)).

45. Entre nós, refira-se, nos anos 90, o lançamento pelos ministérios da Educação e da Cultura do programa “Rede de Bibliotecas Escolares” mediante o qual se pretende criar bibliotecas actualizadas em todas as escolas portuguesas. Essas bibliotecas foram concebidas como “centros de recursos multimédia de livre acesso, que englobem um conjunto significativo de livros, programas informáticos, periódicos, registos vídeo e áudio, diapositivos, CD-Rom, etc, dispendo de espaços e equipamentos onde são recolhidos e disponibilizados todos os tipos de documentos” (Alçada, 1996: 18). Esse projecto previa que as bibliotecas escolares se constituíam como núcleos de organização pedagógica capazes de articular a sua acção com o projecto educativo de cada escola, a constituição de equipas educativas próprias, a colaboração com as Bibliotecas Municipais, nomeadamente, através da dinamização do SABE, “Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares” (cf. *ibid*).

46. E, como se sabe, quer “on line”, quer em CD-ROM, existem já milhões de páginas disponíveis, tanto de literatura clássica (por exemplo, o *Thesaurus Linguae Graecae*, criado em 1972, na universidade da Califórnia, comporta cerca de 3.000 autores, 8400 obras e 61 milhões de palavras da literatura grega antiga) como moderna (por exemplo, as obras completas de Shakespeare estão disponíveis em CD-ROM desde 1990). É na constatação da inevitabilidade deste facto que tem origem a tese segundo a qual, uma vez realizada a passagem do texto em suporte material ao suporte electrónico, deixa de ser necessário manter o suporte tradicional do texto em papel. A tese contrária defende que, assim como as bibliotecas de papel substituíram as de pergaminho que, por sua vez, haviam substituído, com grandes vantagens, as de papiro e de tábuas de argila, a biblioteca continuará a ter como função conservar os textos nas diferentes modalidades dos seus suportes.

47. Como escreve Villaverde Cabral (1992: 172), “as bibliotecas reais dos nossos dias estão a procurar soluções concretas que lhes permitam parecer-se, cada vez mais, com os nós dessa rede”

48. Fica por saber quais os efeitos, na prática da leitura, decorrentes das condições criadas pelas novas tecnologias, nomeadamente na biblioteca electrónica. Se o livro e a sala de leitura tradicional da biblioteca convidam à leitura vagarosa e reflexiva, leitura essa que, em geral, é mesmo acompanhada da escrita (transcrições, apontamentos, notas, comentários à margem do texto lido), a leitura do texto electrónico no ecrã de um terminal de computador, está, por um lado, pela própria velocidade do seu processamento, condenada a desencadear uma atitude de leitura mais passiva, mas, por outro lado, na medida em que abre a possibilidade de alteração interactiva do texto, de inscrição no texto de novos enunciados, poderá permitir um novo tipo de leitura criativa. Ler um texto poderá passar a ser sinónimo de transformá-lo, revolvê-lo, deformá-lo, como diria Foucault (1973: 15).

UNIVERSIDADE. REGRESSO AO FUTURO DE UMA IDEIA.

Como o título e a estrutura organizativa deste colóquio sugeriam, pretendia-se partir de uma aproximação à “Ideia de Universidade” para, em seguida, determinar a especificidade da “Universidade portuguesa”, em particular, da “Universidade de Lisboa”. Tratava-se de passar da determinação de uma **ideia** (de Universidade) à análise de uma **instituição** (a universidade portuguesa, a universidade de Lisboa), ou, se se preferir, da Universidade como *ideia* à Universidade como *instituição*.

O que supõe um salto imenso. É como passar da claridade à sombra, da transparência do conceito à espessura material de uma realização humana, sempre marcada pelo peso da circunstância, da contingência, da particularidade histórica. Salto, ruptura, descontinuidade que, se se justifica na ordem das razões, enquanto esforço analítico, nem sempre encontra na ordem das coisas um correlato substancial em que claramente se apoie. Quer isto dizer que a *Ideia* de Universidade esteve muitas vezes silenciosamente imersa nas formas que as *instituições* universitárias foram adquirindo e só raramente conquistou a autonomia e a configuração própria de uma Ideia. Por outras palavras, a *Ideia de Universidade* é um fio muito frágil que se vai constituindo como realização teórica de uma lenta e longa evolução da História da Universidade.

Num movimento de *translatio studii*, é possível encontrar os momentos preparatórios da Ideia de Universidade em Atenas, Alexandria e Roma.² No entanto, o primeiro grande modelo de Universidade constitui-se, como se sabe, em Bolonha, Paris e Oxford a partir dos finais do século XII. Por outras palavras, a ideia de universidade, que atravessou um período de latência durante a baixa Idade Média, leve murmúrio no silêncio das modestas escolas monacais, vai surgir em todo o seu esplendor no bulício urbano das escolas catedrais e episcopais a partir do século XII.

Em termos cognitivos, a universidade caracteriza-se desde logo enquanto *universitas scientiarum*, programa de estudos que visa cobrir a totalidade do saber e que, para isso, o distribui em diferentes faculdades hierarquicamente organizadas de acordo com a programa das sete artes liberais. Programa feliz que, como refere Fernando Gil, se constitui como espelho da estrutura da cognição e matriz da construção do conhecimento na civilização ocidental³. Sob o ponto de vista institucional, a Universidade configura-se, também desde logo, enquanto *universitas magistrorum et scholarium*. Universidade dos professores e dos alunos reunidos em *nações* que, enquanto expressão do cosmopolitismo cristão, dispõe em geral de autonomia face aos poderes políticos e goza da protecção da Igreja.

Sabemos que este caminho unitário vai ser interrompido em 1548 com a realização do Concílio de Trento e a consequente cisão entre países reformados e países católicos. Enquanto que, nos países reformados, a Universidade se passa a apoiar nos poderes políticos e envereda pela doutrina do livre exame⁴, nos países católicos vai estreitar-se a aproximação com a Igreja e verificar-se a imposição de uma doutrina. A Universidade (bem assim como os Colégios de Jesuítas que então proliferam) constitui-se como aliada e defensora da ortodoxia imposta pelo poder de Roma. Consequentemente, nos países católicos, a ciência moderna terá, em grande parte, que ser feita nas Academias, à margem da Universidade. Esta marginalização do papel cultural e científico da Universidade atinge o seu auge no século XVIII quando, simbolicamente, os poderes revolucionários da Convenção em França pura e simplesmente declaram a supressão da Universidade.

No século XIX, porém, vai ter lugar um acontecimento de capital importância para a história da Universidade. Referimo-nos à primeira grande teorização da Ideia de Universidade. Ela tem lugar na Alemanha, em 1810⁵. Pela primeira vez na história da instituição universitária, a reforma projectada para

a Universidade de Berlim, de que Humboldt será o grande obreiro, vai resultar da confluência de contributos expressamente elaborados por alguns dos mais notáveis espíritos do tempo, nomeadamente, Hegel, Fichte, Schleiermacher e Schelling.

Três grandes teses sustentam esta teorização. A *primeira*, nega a possibilidade de, em caso algum, se considerar a ciência como obra de um só indivíduo, afirmando que a ciência é sempre obra colectiva. A *segunda*, declara a unidade interna dos conhecimentos, estabelecendo que, no domínio do saber, tudo é interdependente, que não se pode portanto conhecer um objecto particular senão em relação com todos os outros. Nesse sentido, a universidade propõe-se examinar o conhecimento disciplinar, não tanto em si mesmo, mas na rede das suas relações, inscrevê-lo na unidade do conhecimento, isto é, fazer aparecer o princípio e o fundamento de todo o saber. A Universidade encontra, assim, na filosofia, o fundamento de toda a sua actividade e, simultaneamente, a sua linha de demarcação face à Academia cuja missão consiste em examinar o particular na sua especificidade e pureza. Por seu turno, a *terceira* tese estabelece que a comunicação é a primeira aspiração de todo o conhecimento. Daí que, para além de conferir coesão e procurar o fundamento dos conhecimentos, seja também tarefa constitutiva da Universidade a apresentação sistemática do conjunto desses conhecimentos. Ela propõe-se articular de novo as duas vertentes em que a actividade universitária originariamente se decompunha: investigação e ensino. *Sob o ponto de vista institucional*, a reforma da Universidade de Berlim proposta por Humboldt assenta também em três grandes pilares: independência, liberdade e cooperação sem qualquer constrangimento. O princípio inquestionável é o de que a Universidade não pode permanecer sob a tutela do Estado. Este tem unicamente por dever reconhecer, tolerar e proteger a pessoa moral daqueles que estão ao serviço da verdade. A comunidade científica não só não deve estar comprometida com as questões da nacionalidade como deve libertar-se de todo e qualquer constrangimento exterior e orientar-se apenas em função da busca da unidade do saber e da sua lógica de estruturação interna. ⁶

Não temos aqui oportunidade para fazer um estudo exaustivo das propostas de Humboldt. Propostas que, nos seus traços fundamentais, são acompanhadas, ainda no século XIX, por uma outra obra, oriunda de um diferente horizonte cultural. Referimo-nos ao texto célebre de Henry Newman, por muitos considerado o mais influente teólogo de língua inglesa e autor do mais importante

livro sobre a universidade jamais escrito⁷, *The Idea of University* (1873)⁸. Propostas ainda que, como é sabido, serviram largamente de modelo à reforma das universidades durante todo o século XIX e início do século XX, tanto na Europa como nos EUA. Limitar-nos-emos a apontar os pontos mais significativos da Ideia de Universidade que então é consolidada: 1) na continuidade do modelo medieval, a universidade continua a ser pensada como *universalidade e unidade dos saberes e dos estudos*; 2) na mesma maneira, *investigação e ensino* continuam a ser pensadas como tarefas inseparáveis; 3) mantendo-se embora a *estruturação hierárquica* dos saberes, é agora a *filosofia* e não a teologia (ao contrário do modelo medieval) que ocupa o lugar cimeiro nessa hierarquia; 4) a universalidade corporativa dos professores e dos alunos característica da universidade medieval é transmutada na afirmação da natureza comunitária da relação *professores alunos enquanto colaboradores na procura da verdade*; 5) a independência face aos poderes políticos que caracterizou algumas experiências medievais, é reforçada. A Universidade goza de *completa autonomia e independência*, quer face às exigências da produção económica, quer face ao Estado; 6), da mesma maneira, a protecção da Igreja, de que beneficiou a universidade medieval tanto nos países católicos como nos reformados, é agora substituída por um profundo afastamento da universidade face à Igreja. Todos os assuntos devem poder ser tratados *na e pela* universidade, inclusive as questões religiosas. Mas a universidade *apenas está submetida à lei da razão*. Por outras palavras, na sua essencial liberdade crítica, a universidade não aceita qualquer subordinação ou compromisso. Ela é autónoma na escolha dos métodos e prioridades de investigação, orientada unicamente pelo respeito pela ciência e pela procura da verdade enquanto tarefas sempre inacabadas.

Trata-se de uma tese que se converterá na defesa de um *apoliticismo e de uma neutralidade* os quais, segundo Habermas⁹, não serão alheios à comprovada impotência, cumplicidade e, mesmo em alguns casos, vergonhosa submissão da universidade alemã ao poder nazi. De facto, Habermas faz uma forte denuncia da neutralização política com que Humboldt determinou a ciência e a universidade na Alemanha. Como sublinha, se é certo que a autonomia, a liberdade, a independência da universidade alemã estiveram na origem do seu esplendor e dos grandes êxitos científicos por ela alcançados no século XIX e primeiras 3 décadas do século XX, também é verdade que, enquanto interioridade protegida pelo poder, ela foi geradora de uma ideologia aristocrática (uma aristocracia de espírito interessada apenas na investigação pura)

que se caracterizava pelo elogio da apoliticidade e do alheamento em relação à *praxis* social (Habermas 1987: 6). Assim se explicaria, segundo Habermas, a “comprovada impotência”, e mesmo “cumplicidade”, que a universidade alemã veio a revelar face o regime nazi (*ibid*).

Ora, a Ideia de Universidade que assim se foi configurando está, há já algumas décadas, sob o fogo cruzado de um conjunto de determinações. Referirei apenas três:

1) Desde o começo do século XX, a **especialização exponencial** do conhecimento, fenómeno que a universidade, dada a sua proximidade congénita ao processo de construção e transmissão do conhecimento, necessariamente vai acompanhar. É assim que ela vai sendo progressivamente reduzida a um conjunto de faculdades, departamentos, secções, centros, projectos, *ilhas* onde cada disciplina, sub-disciplina ou programa de investigação, vive fechado sobre si mesmo. E, ao entregar-se à especialização absoluta, a Universidade perde de vista a organização espacial dos saberes, aquela topologia integradora onde as disciplinas podiam questionar os seus fundamentos, interrogar os seus limites, descobrir a sua mutua articulação e convergência. É esse o sentido de um dos mais célebres textos sobre a Universidade escrito em 1930 por Ortega y Gasset e intitulado “Mission de la Universidad” (1982)¹⁰. Na verdade, já então, Ortega defendia a necessidade urgente de regressar à *universalidade da cultura e dos pontos de vista* que caracterizava o modelo humboldtiano da Universidade. Nesse sentido, a uma Universidade que descura a cultura e se dedica exclusivamente à formação de especialistas ou “*profissionais incultos*” (1982: 36-37), Ortega y Gasset opunha o projecto de criar uma “Faculdade da Cultura” enquanto núcleo central da Universidade. Para que tal projecto se concretizasse seria necessário fomentar o “*talento integrador*” (1982: 72) capaz de incentivar a criação de sínteses e de sistematizações que promovessem novas formas de integração do saber¹¹.

2) **A aproximação entre o mundo do trabalho e a Universidade** enquanto exigência decorrente da racionalidade técnica. A universidade que, no tempo de Humboldt, é o lugar da formação cultural por excelência vai ser tocada pela exigência de formação de mão de obra especializada, dotada das competências necessárias ao desenvolvimento tecnológico e industrial¹². Quer isto dizer que às universidades passam a ser cometidas funções profissionais

que eram estranhas aos seus objectivos clássicos. Acresce ainda que, precisamente por causa da necessidade de desempenho dessas *funções profissionalizantes*, as Universidades têm cada vez menos tempo disponível, e até mesmo menos interesse, na reflexão integradora. Elas tendem por isso a ser cada vez mais simples escolas para especialistas, técnicos e profissionais, dando origem àquela relação utilitária com o conhecimento que faz do professor um funcionário (alguém que faz funcionar o estado) e do estudante um consumidor. É esse o sentido da posição de Habermas, omeadamente, a partir das premissas apresentadas em *Technik und Wissenschaft als "Ideologie"* (1968), e posteriormente aplicadas à questão da Universidade no escrito já acima referido "A Ideia da Universidade: Processos de aprendizagem" (1987).¹³ Continuando embora a ter Humboldt como pano de fundo, Habermas considera que a Universidade não pode deixar de responder às exigências de profissionalização que caracterizam a nossa actualidade. Como mostra, para Humboldt era possível defender o carácter formativo do estudo das ciências (a Universidade como *bildung*) porque havia ainda uma estrita separação entre universidades e escolas profissionais, as primeiras fechadas às aplicações industriais e profissionais das teorias, as segundas, fechadas à iniciação teórica (cf. 1968: 97-99). A ciência pura, pensava-se então, trabalha com teorias que se referem às essências imutáveis das coisas e que, portanto, estão muito aquém (muito acima) da mutabilidade dos negócios humanos. Era por essa distância mesma, justamente por essa abstracção, que a teoria se revelava formativa - ela tinha efeitos na compreensão do cosmos, ela permitia a formação superior e filosófica dos indivíduos humanos. A teoria acabava por ter efeitos práticos, mas mediados pela formação individual. Ora, segundo Habermas, assistimos, desde os finais do século XIX, à constituição de uma racionalidade instrumental e estratégica que se traduz pela crescente interdependência entre investigação e técnica. Assim sendo, "se, outrora, a teoria podia converter-se num poder prático, mediante a formação, hoje, temos de haver-nos com teorias que, impraticamente, a saber, sem estarem expressamente referidas à interacção que entre si desenvolvem os homens na sua vida comum, podem, no entanto, transformar-se em poder técnico" (1968: 97-99). Trata-se de uma interdependência que se traduz em duas tendências complementares: por um lado, a ciência é cada vez mais um saber tecnicamente utilizável e, por outro, assistimos à cientificação da técnica, quer isto dizer, a evolução técnica é re-alimentada pelo progresso da ciência. Como Habermas escreve: "a aplicação da ciência na forma da técnica e a retro-aplicação dos

progressos técnicos na investigação transformaram-se na substância do mundo do trabalho” (1968: 99), razão pela qual, “a investigação universitária já não pode hoje resguardar-se da esfera profissional sob o pretexto de que esta continuaria a ser ainda estranha à ciência” (*ibid*).

3) Mais recentemente, a **democratização**. Na linha do ideal iluminista de extensão universal das luzes e do ideário republicano de dar a todos os cidadãos iguais possibilidades de acesso ao saber, a universidade quer-se aberta a todos, independentemente da sua origem de classe. A ideia fundamental (e obviamente indiscutível) é a de que a pobreza não deve ser entrave à aquisição de uma formação universitária. Aberta a todos, a universidade quer afastar-se do seu passado elitista, melhor dito, quer recusar um elitismo que tinha a sua raiz na origem social (e portanto extra-escolar) dos estudantes¹⁴, isto é, anular o regime segundo o qual a ordem escolar se limitava a reforçar a diferenciação social previamente estabelecida. O que, no entanto, vai desencadear *um efeito aberrante*: a escola vai assumir como *sua* a tarefa da selecção. Ela avalia os indivíduos, não agora pelo seu passado (pela sua origem social) mas pelo seu presente (pelas suas competências manifestas) e, ao aceitar esse papel, vai passar a determinar grandemente o futuro dos seus alunos. A desigualdade passa a ser *interna* à escola, produzida por ela. A situação inverteu-se totalmente. Agora, é a ordem escolar que tem poderosos efeitos de selecção social.

Como sabemos, há um conjunto de *efeitos perversos da democratização* que estão na base da reacção defensiva de carácter elitista, de muitos bons espíritos a qual, em geral, se traduz pela designação pejorativa de *massificação*: a degradação do nível de estudos. O professor é hoje obrigado a falar para *públicos heterogêneos e impreparados*. Os estudantes de hoje já não são apenas os *bem educados* porque *bem nascidos*, os *bem preparados* porque já filtrados por uma escolaridade prévia altamente seletiva. Para o professor nostálgico da ordem elitista anterior à democratização, os estudantes de hoje tendem assim a ser assimilados à categoria dos infieis, dos hereges, personagens que, na sua bárbara laicidade, deixaram de manifestar qualquer reverência pelo saber. É como se, saída da ordem medieval, a universidade se visse diretamente confrontada com as prosaicas exigências do mercado. Daí a reacção clerical de muitos professores que saem a público no ataque à democratização, melhor dito, aos seus inaceitáveis efeitos de massificação. Reacção compreensível mas conservadora, ou mesmo reacionária, porque incapaz de compreender a modernização.¹⁵

Não deixa de ser significativo que o projecto de uma *Universidade Electrónica* possa apresentar-se como o prolongamento natural da democratização. Uma democratização, não agora interna a cada estado, mas desejável a nível planetário. Nas palavras de Rossman, a universidade electrónica quer-se capaz de abarcar “os em breve dez milhões de habitantes do planeta Terra, incluindo os povos iletrados da floresta virgem brasileira e das mais remotas selvas africanas”¹⁶

É bem verdade que a sociedade de informação transforma qualquer *cidade* num potencial *estudante*. Mas, poderemos nós imaginar sequer quais os efeitos de massificação que um tal esforço de democratização a nível planetário implica? Porém, o que verdadeiramente acontece sob os nossos olhos é que, ainda a Universidade está a sofrer o embate destas profundas transformações, e já está a ser confrontada com novos e decisivos desafios. Referimo-nos, obviamente, ao **impacto sobre a Universidade das novas tecnologias da informação**.

É um facto que o conhecimento, tanto ao nível da sua construção como da sua transmissão, sempre esteve dependente da evolução das formas e tecnologias da comunicação. Refiram-se apenas a escrita, condição de possibilidade de toda a ciência, e a imprensa, condição de possibilidade da revolução científica dos séculos XVI e XVII. É também um facto que a actividade científica sempre teve como sua sombra um formidável sistema de instituições ligadas por mais ou menos rápidos e poderosos meios de comunicação: cartas, livros, gravuras, mapas, jornais, revistas, publicações de toda a ordem, sistemas de catalogação e indexação bibliográficos, escolas, museus, enciclopédias, academias, sociedades científicas, colóquios, congressos, mensageiros, correios, telégrafos, telefones, faxes¹⁷, enfim, hoje, computadores, novos sistemas informáticos dotados de velocidade electrónica, altamente acessíveis na sua miniaturização.

Como dizia McLuhan “é normal que as gerações que vivem na véspera de uma mudança profunda devam mais tarde parecer ter sido cegas diante dos problemas e dos acontecimentos que as perturbavam”¹⁸. Para contrariar este *efeito de obscurecimento*, a Universidade tem que levar a sério a revolução mediática em curso, tomar em consideração um conjunto de novidades tecnológicas cuja evolução não estamos sequer em condições de prever. Tarefa tanto mais urgente quanto é sabido que a Universidade foi uma das instituições pioneiras na proclamação da revolução informática, no uso dos computadores e na compreensão do papel determinante que os novos meios de comunicação podiam desempenhar

enquanto novas formas de aprendizagem e investigação.

A verdade porém é que, se por um lado, a Universidade pode ser considerada como a instituição crucial da idade da informação, por outro lado, porque nem sempre tem estado à altura das próprias expectativas que criou, porque muitas vezes tem ficado à margem das grandes transformações para que ela própria contribuiu, a universidade tem permitido que a sociedade de informação tenha vindo a configurar-se segundo princípios que se regulam, não pelas exigências próprias ao processo de construção do conhecimento, mas pela lógica do mercado. Mas, se é verdade que a universidade se tem deixado largamente influenciar por esses princípios de mercado, também é verdade que é unicamente nela - instituição na qual a inteligência, a inovação e o acesso ao conhecimento continuam a ser decisivos - que se pode esperar um debate profundo sobre os aspetos não comerciais da sociedade de informação. Quer isto dizer que a Universidade não poderá deixar de colocar-se a si própria a questão das consequências cognitivas da sociedade de informação. Quais os efeitos que as novidades tecnológicas em curso podem ter sobre a construção e transmissão do conhecimento? Sabemos que, para passar pelos novos canais, o saber tem que ser digitalizado, traduzido em *bits* ou quantidades mínimas de informação. A pergunta mais radical seria então: Será que vamos assistir à redução do conhecimento à informação, ao progressivo abandono de todas as formas de saber resistentes a essa tradução ou, pelo contrário (como a própria metáfora da rede sugere), à valorização da relação, da articulação múltipla, à emergência de formas não lineares (hipertextuais) de representação das ideias, mais adequadas à representação diagramática das redes conceptuais, mais abertas à complexidade e à integração sensorial (multimédia)?

Digamos que o se passa hoje a nível da revolução tecnológica em curso é alguma coisa de decisivo a que não vale a pena virar as costas. Qualquer coisa que vai ter - ou melhor, está a ter - **efeitos decisivos sobre o futuro da Universidade.**

Apenas três apontamentos: a) a *separação do saber relativamente ao sabedor*. O que implica o abandono da ideia platónica e humboldtiana segundo a qual a aquisição do saber é educativa, promove a formação virtuosa dos humanos (*bildung*). O saber não nos torna melhores mas apenas mais aptos, quer isto dizer, o saber deixa de ter em si mesmo a sua finalidade. Nestas circunstâncias, porque vale pelos seus efeitos performativos, o saber (digitalizado) tende a ser

pensado como produto que se adquire (em blocos), que se usa (consome), que se vende (indústria dos mestrados e doutoramentos). A universidade tem então que contribuir para a optimização das *performances* dos seus alunos, fomentar *competências* e não *ideias*. Ela forma profissionais incultos, sem sistemas teóricos que lhes permitam compreender o mundo em que vivem e os seres que o habitam); b) o *desaparecimento da ideia de hierarquia dos saberes*. Na verdade, não há hoje uma qualquer disciplina que suporte ser considerada como hierarquicamente dependente de outras. Já não há um núcleo de ciência fundamental, teologia (Id. Média), filosofia (Humboldt), física (positivismo lógico) que dê sentido às outras ciências. O saber tem hoje a configuração de um sistema aparentemente caótico ou vagamente integrado (interdisciplinar) de diferentes áreas, uma rede horizontal das múltiplas disciplinas e sub-disciplinas que a especialização fez surgir. Disciplinas cujas fronteiras tendem a ser pensadas, não apenas como móveis, mas também como fluidas e precárias. O que, ao nível da estruturação da universidade, vai ter como consequências: a substituição de uma concepção hierárquica das faculdades e dos programas de estudo por um entendimento da universidade como espaço de conflito em que a verdade é visada de um modo plural e a partir do contributo das várias disciplinas¹⁹; c) o *abandono dos mecanismos de selecção temática* que as universidades sempre utilizaram e o correlativo aparecimento dos fenómenos de dispersão e igualitarismo temático com tudo o que isso implica de vulgarização do conceito de investigação. Como escreve Georges Steiner (1989: 55), numa universidade como a nossa, em processo de vertiginosa aproximação ao jornalismo, é hoje perfeitamente admissível fazer-se um doutoramento sobre “as escritoras negras do início dos anos oitenta”²⁰ num determinado bairro de Bronx. De facto, partindo de uma comparação com o sistema universitário alemão do início do século XIX, Steiner caracteriza o sistema americano do século XX a partir de cinco pontos fundamentais: em primeiro lugar, o igualitarismo e dispersão temática (todos os temas podem ser objecto de estudo). Em seguida, a fusão entre a universidade, a produção do saber e a criação estética donde resulta que o comentário universitário tem efeitos perversos de retroacção sobre a produção do conhecimento e da obra de arte. Em terceiro lugar Steiner aponta para o fenómeno de constituição de uma crítica jornalística universitária que invade todos os domínios, da divulgação científica à crítica literária. Em quarto lugar para a vulgarização do conceito de investigação que faz com que se parta do princípio de que milhares de jovens podem ter qualquer coisa a dizer sobre o átomo, Schakespear ou Tchernobil). Finalmente, em

quinto lugar, o desenvolvimento da indústria do doutoramento (cf. Steiner, 1989: 45-70).

Tão fortes e decisivos são os efeitos da digitalização no futuro das universidades que a **primeira grande questão** que hoje legitimamente se coloca é a de saber se a Universidade tal como a conhecemos, na sua *ideia* e nas suas *figuras institucionais*, está condenada a desaparecer, a sucumbir perante a pressão de meios de comunicação muito mais poderosos ou, pelo contrário, vai poder **resistir**, vai saber *adaptar-se, transformar-se* o suficiente para poder dar continuidade à sua já longa história.

Num dos seus livros, “*The Emerging Worldwide Electronic University*”²¹, Parker Rossman sugere que a universidade electrónica está a emergir no final do século XX tal como a universidade medieval emergiu no final do século XII. Assim como a universidade medieval surgiu *antes de ser instituída*, também hoje há já inúmeras experiências de universidades electrónicas embora não haja (ainda?) nenhum organismo internacional de controle, nenhuma agência mundial de articulação dessas experiências pioneiras .

E, na verdade, a universidade electrónica é já muito mais do que um projecto. Deixando de lado a questão das universidades abertas cujo passado remonta à oferta de cursos por correspondência e passa depois, a partir dos anos 30, à constituição de cursos via rádio e televisão, a realização mais antiga é de 1972 quando Takeshi Utsumi dá corpo ao projecto *Glosas* de constituição de uma universidade com base na tecnologia informática extensível à aldeia global do planeta - *Global Electronic University* (GEU).²²

Muitas outras se lhes seguiram. Destacaremos apenas duas: a *University of the World* (UW), 1983, consórcio de 60 universidades em todo o mundo que estabeleceram entre si a rede BITCOM. Esta universidade, que tem vindo a ser alargada a um número crescente de países, funciona com base em centros nacionais e um escritório central e é gerida por um conselho de directores internacionais e a *Electronic University Network* (EUN), (1984), a primeira a oferecer cursos com créditos on line. É assim que, numa pesquisa rápida na Internet, podem encontrar-se largas centenas de universidades *on line*, universidades virtuais, *home-pages* com catálogos, exemplos e descrições de todo o tipo de cursos, módulos, programas universitários, informações sobre graus, certificados e diplomas, guias de admissão, formulários de candidatura, boletins para inscrição e pagamento de propinas por cartão de crédito, *campus* universitários virtuais, visitas

guiadas a esses *campus* virtuais, listas de *links* que, na sua interligação e abrangência, parecem já configurar uma imensa Universidade Mundial²³.

O ciberespaço está de facto atravessado por inúmeras palestras e cursos universitários. Milhares de estudantes de diferentes países frequentam cursos electrónicos, a aula global (virtual) que permite a discussão, via televisão, entre estudantes e entre professores e estudantes é hoje inquestionável, a utilização da rede para projectos de investigação em larga escala é uma realidade e, com ela, a possibilidade de tratamento daquilo a que Rossman chama “grandes problemas com que a humanidade se confronta”²⁴ problemas que, pela sua complexidade, exigem uma perspectiva holística, requerem uma convergência mundial de dados, reclamam a colaboração de investigadores de todas as nações electronicamente ligados entre si²⁵.

Perplexos e maravilhados, sabemos-nos já rodeados por uma imensa biblioteca *on line*, por livrarias e revistas electrónicas, por co-laboratórios, teleconferências, cursos electrónicos, discussões interactivas via satélite, museus virtuais, etc.

Daí que, **uma segunda questão** seria a de saber da possível ou desejável centralização dessas diversas realizações e experiências numa única e gigantesca Universidade Electrónica Mundial.

Segundo Rossman, há três cenários possíveis: constituir *consórcios* de meta-universidades do tipo das universidades abertas; estabelecer um regime de *coordenação* de universidades que já operam on line; *aguardar o desenvolvimento* dos sistemas tecnológicos de globalização para, depois, os poder utilizar de formas mais variadas e flexíveis²⁶. Quer-nos porém parecer que o problema central da Universidade Electrónica consiste em determinar, não tanto os *cenários* possíveis da sua institucionalização, mas a sua desejável **arquitectura**.²⁷

Deverá a universidade electrónica do futuro ter apenas *existência no ciberespaço*, adoptar a forma (multi-site) do *World Lecture Hall* ou, pelo contrário, deverá possuir, para além do envolvimento electrónico com todo o mundo, um *lugar físico de base* ?

E, neste caso, qual a natureza desse lugar? Um mero *escritório internacional de organização de serviços*, um organismo central que coordene os cursos on line

oferecidos, que decida dos graus e créditos correspondentes? Ou um *conjunto de universidades tal como as entendemos e pensamos há quase mil anos*, com o seu *campus*, as suas *salas de aula e anfiteatros*, os seus *adros*, os seus *pátios*, os seus *lugares de encontro*, os seus *rituais*, as *figuras* próprias da sua estrutura comunicativa - a lição, o livro, a leitura em voz alta, a gramática, o comentário, a disputa argumentativa? Universidades não virtuais mas materiais, ainda que articuladas em redes electrónicas que lhes permitam potenciar as suas capacidades, ampliar a sua eficácia, facilitar a realização de algumas das suas tarefas. Por outras palavras, não deverá a universidade electrónica do futuro manter uma *estrutura fisicamente dispersa e electronicamente reunida*?

A universidade electrónica quer-se internacional, global, mundial! Mas, para isso, deverá adoptar a *incorporalidade* de uma forma **multi-sites** ou preservar na sua tradicional *arquitectura multi-campus*?

Em limite, joga-se aqui a sobrevivência da própria Ideia de Universidade tal como ela se conformou desde a Idade Média - *universitas scientiarum* (certamente), mas também enquanto *universitas magistrorum et scholarium*. Lugar, não apenas de aquisição da informação e de construção do conhecimento - função centralíssima, por certo - mas também lugar propício ao ensino e à aprendizagem, ou seja, à preparação de novas gerações capazes de dar continuidade ao projecto sublime de construção do conhecimento. Digamos que, o que quer que os professores ensinem e o que quer que os estudantes aprendam, eles necessitam da espessura de um lugar onde e possam encontrar **face a face**.

Lugares *físicos*, pois, onde a aprendizagem se desenrole num conjunto de quadros formais e informais insubstituíveis, *lugares heurísticos*, espaços de circulação da **palavra oral** em toda a sua riqueza sinestésica e sugestiva.

É certo que, limitada no espaço pela audibilidade da voz, a palavra oral só percorre distâncias curtas. Limitada no tempo pela efemeridade e fugacidade da sua elocução, ela só permanece em memórias colectivas. Mas, por isso mesmo, os falantes tendem a manter-se próximos, ligados entre si por nexos de estreita convivencialidade, por fortes relações grupais no interior das quais, unicamente, se pode experimentar a alegria da constituição racional, discursiva e argumentativa de saberes transmissíveis, o mesmo é dizer, científicos (já Aristóteles o apontava).

Lugar também onde o **professor** se perfila enquanto figura, a nosso ver, insubstituível, quaisquer que sejam os progressos da futura tecnologia electrónica da comunicação. Se é certo que o discurso do professor (meio - ele também - de comunicação), não detém a velocidade da luz que caracteriza a tecnologia cibernética, é igualmente um facto que a sua voz, e a instantaneidade da sua audibilidade na clareira comunicativa que é o espaço da aula, a polimorfia das diversas linguagens de que se serve, a temperatura do olhar, a postura corporal, os gestos, a entoação, o ritmo da fala, fazem dele o meio privilegiado e incontornável de qualquer ensino.

Ao partir-se da Ideia de Universidade, não se pretendeu uma qualquer recuperação a-crítica do modelo que Humboldt consagrou. Uma tal atitude traduzir-se-ia, a nosso ver, numa cegueira face às exigências que actualmente se fazem sentir e às quais a Universidade não pode deixar de responder.

Trata-se - isso sim - de aceitar o desafio da modernidade e, para lá da denúncia céptica e fundamentalista dos poderes opressivos das novas tecnologias da informação, ou da defesa ingénua, do elogio apressado, da promessa benévola de uma comunicação cada vez mais ampla, rápida e global que as tecnologias podem de facto oferecer, reconhecer que o que importa é abrir-se o campo para a análise das novas condições comunicativas e para o questionamento crítico das suas determinações e efeitos²⁸.

Se, a instituição universitária já não encarna ideias, não manterá ela todavia a sua missão crítica e emancipatória enquanto lugar privilegiado de *esclarecimento*, de *convivência comunicativa* entre professores e estudantes?

Encontrar-se-á uma defesa desta tese em Habermas (1987). Segundo Habermas, se é certo que a ideia de unidade das ciências perdeu importância face à diferenciação disciplinar e ao “dia-a-dia tecnocrático da Universidade” (1987: 8), a verdade é que os processos de aprendizagem universitários continuam a ter um inestimável valor universal tanto ao nível do desenvolvimento do pensamento científico, como da formação crítica intelectual e da continuidade hermenéutica das tradições. Ou seja, apesar de internamente fragmentada, a actividade científica continua a reger-se pelo princípio da “interacção convergente” (1987: 8). A questão que se coloca é a de saber como fundamentar

essa consciência subjectivamente partilhada, essa força ainda integradora da Universidade? Para Habermas, é em Scheleiermacher que a resposta se encontra: “O princípio primeiro de todo o esforço voltado para o conhecimento é o da comunicação e, dada a impossibilidade de produzir seja o que for, ainda que só para nós próprios, sem linguagem, a própria natureza formulou de forma inequívoca esse princípio. Por isso se terão de constituir, a partir do puro impulso de conhecimento, todas as relações necessárias para a realização funcional do conhecimento e diversas formas de comunicação e interação entre as várias actividades” (1987: 8). Como acrescenta: “apoio-me, sem sentimentalismos, nesta passagem de Schleiermacher, porque acredito verdadeiramente que são as *formas comunicativas da argumentação científica* que afinal permitem dar coesão e unidade aos processos de aprendizagem universitária nas suas diversas funções”(1987: 8-9, sublinhados nossos). Ou seja, o que Habermas faz é estender a ideia humboltiana de seminário à comunidade científica no seu conjunto: “o que Humboldt dizia da convivência comunicativa entre professores e estudantes aplica-se tanto à forma ideal do seminário como à forma normal do trabalho científico” (1987: 9). Digamos que Habermas é mais humboltiano que Humboldt, ele está disposto a fundamentar a racionalidade comunicativa que caracteriza o processo científico, não já na ideia normativa da universidade de Humboldt, mas na própria raiz original da ideia de universidade. É por isso que, como escreve: “mesmo fora da Universidade, os processos universitários de aprendizagem mantêm algo da sua forma universitária original. Todos eles vivem de uma disputa argumentativa que traz consigo a nota promissória do argumento surpreendente. As portas estão abertas, a cada momento pode surgir um novo rosto e uma ideia inesperada” (ibid)⁹.

Mas, justamente, não deverá ela, por isso, continuar a ser um lugar, um ágora, um espaço público, de cruzamento de inteligências, de apresentação disciplinada de ideias, de florescimento de talentos individuais?

E, não será o estatuto de um ágora virtual contraditório nos seus próprios termos?

Notas

1. Uma primeira versão deste texto foi apresentada no colóquio “Da Ideia de Universidade à Universidade de Lisboa”, promovido pelo projecto integrado “A Universidade de Lisboa. Da Ideia de Universidade às Práticas Institucionais”, realizado na Reitoria da Universidade de Lisboa no dia 30 de novembro de 1999, como comentário à conferência final aí apresentada pelo Prof. Parker Rossman. Esse texto veio depois a integrado numa publicação editada por Odete Valente (coord.), *Itinerários. Investigar em Educação*, Lisbon: CIE, 2000, pp. 903-912.
2. Sobre os alvares da ideia de Universidade no mundo grego, um dos melhores estudos continua a ser a obra clássica de John W. H. Walden (1962), *The Universities of Ancient Greece*, London: George Routledge and Sons.
3. Cf., “A Universidade e o Conhecimento”, in Gil, Fernando (2005), *Acentos*, Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, pp. 219-233.
4. Convém recordar que a Universidade na Alemanha só começa a surgir no final do século XVII. É o caso da universidade de Hall onde foram professores Thomasius e Wolf, ambos mestres de Leibniz que, como é sabido, será um dos principais responsáveis pela tomada de consciência nacional da cultura alemã. Só em 1773, sob a protecção de Frederico II, é que surgirão novas universidades em Gottingen e Iena. Para maiores desenvolvimentos, veja-se, por exemplo, de Stephen d’Irsay (1938), *Histoire des Universités Françaises et Étrangères*, Paris:Éditions Auguste Picard, em especial, vol. II, pp. 67-73 e 85-103.
5. Em França, praticamente em simultâneo, sob o domínio de Napoleão (de 1806 a 1808), a Universidade ressurge como uma instituição centralizada, um serviço público dependente do Estado e directamente vocacionado para a formação de quadros superiores. O que vai implicar que a actividade de investigação continuará em França a ser realizada sobretudo nas Academias. Cf. por exemplo, de Georges Gusdorf (1964), *L’ Université en Question*, Paris: Payot, pp. 72 e segs.
6. Sobre esta questão, veja-se o volume organizado por Jean-Luc Luc Ferry e Alain Renault (1979), *Philosophies de L’ Université. L’ Idéalisme Allemand et la Question de l’Université*, Paris: Payot, onde são apresentados, em versão francesa, os textos de Hegel, Fichte, Schleiermacher, Schelling e Humboldt que estão na base da reforma da Universidade de Berlim.
7. De entre a recepção recente de John Henry Newton, vejamos, por exemplo, Jaroslav Pelikan (1992), *The Idea of University. A Re-examination*, New Haven/London: Yale University Press, e J. M. Cameron (1998), *On the Idea of University*, Toronto / Buffalo / London: University of Toronto Press / University of St. Michael’s College.
8. *The Idea of University* reúne cinco conferências pronunciadas por Newman em Dublin em 1852. Inicialmente publicadas em panfletos e depois reunidas nos *Discourses on the Scope and Nature of University Education* (1852), mais tarde Newton juntou-lhes outras conferências num volume publicado sob o título *The Idea of University defined and illustrated* (1873), reprint New Haven / London: Yale University Press (1996).
9. Habermas, “A Ideia da Universidade: Processos de Aprendizagem”, *Revista de Educação*, vol. I, nº 2 (1987: 3-9)
10. In *Mission de la Universidad y otros Ensayos sobre Educacion y Pedagogia*, Madrid: Alianza Editorial (1982) pp. 11-80.
11. Para uma panorâmica sobre as diferentes formas de pensar a vocação integradora da universidade (em especial no pensamento alemão post-kantiano) e os reptos que os desenvolvimentos da ciência contemporânea colocam a essa tarefa, veja-se o cuidadoso

estudo de Miguel Baptista Pereira, (1990) “Secularização e Universidade” inserto no volume *Modernidade e Secularização*, Coimbra: Almedina, pp. 297-333.

12. Para uma lúcida análise da articulação educação-trabalho, cf. de Boaventura de Sousa Santos, (1994), “Da Ideia de Universidade à Universidade de Ideias”, in *Pela Mão de Alice*, Porto: Afrontamento, pp.163-201. Como mostra Boaventura de Sousa Santos, mesmo a tão reclamada autonomia universitária tem tido como efeito uma crescente submissão da universidade a critérios empresariais de eficácia e produtividade (1994: 165 e segs.). Da mesma maneira, também as novas “funções latentes” com que a Universidade tem procurado gerir as suas contradições (segundo Boaventura Sousa Santos, fundamentalmente as seguintes: investigação/ensino; investigação pura/investigação aplicada; educação geral/formação especializada; formação cultural/formação profissional) são ditadas por imperativos de natureza económica e laboral, nomeadamente, o de servir de “parque de estacionamento” (lugar de acumulação de títulos como forma de levar os jovens a fazer um compasso de espera antes de entrar no mercado de trabalho) e mecanismo de “arrefecimento das aspirações dos filhos e filhas das classes populares” (falsa democratização, disfarce da sua selectividade e elitismo (1994: 166).

13. Cf. *Technick und Wissenschaft als “Ideologie”* (1968), (trad. port. de Artur Morão, “Ciência e Técnica como ‘Ideologia’”, Lisboa: Edições 70, <1987>) e “A Ideia da Universidade: Processos de aprendizagem” (1987).

14. Para um estudo das transformações e desafios que se colocam no final do século XX ao projecto de democratização da universidade, projecto encarado com frequência de forma entusiasta, por vezes resignada e realista, outras vezes ainda de forma crítica e melancólica, veja-se o conjunto de estudos editados por Anthony Smith e Frank Webster (1997), *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*, Buckingham/Philadelphia: SRHE e Open University Press.

15. Alain Bloom, em *The closing of the American Mind* (1987)(trad., port. de Francisco Faia, “A cultura inculta”, Lisboa: Europa-América, 1989: em especial o capítulo intitulado “A Universidade”, pp. 237-371) é o porta voz do mal estar resultante da degradação cultural que resultou da democratização da Universidade que se produziu nos EUA nos anos sessenta e setenta. Denunciando o fenómeno de democratização da Universidade, por si pensado como deformação demagógica do destino necessariamente aristocrático da instituição universitária, o polémico livro de Bloom é porventura o último grande libelo elitista da Ideia de Universidade na sua acepção mais conservadora e defensiva.

16. Remetemos para o texto da comunicação apresentada em Lisboa por Parker Rossman no colóquio acima referido “Da Ideia de Universidade à Universidade de Lisboa”, e que se encontra disponível *on line* no seguinte *site* <<http://www.educ.fc.ul.pt/cie/seminarios/universidade/pross.htm>>

17. Sobre este tema, veja-se o interessante projecto de constituição de uma “História do Saber” a partir de uma “História das vias e dos meios de comunicação desse saber” apresentado por Georges Gusdorf em *De l’ Histoire des Sciences à l’ Histoire de la Pensée*, Paris: Payot, 1966: 290 e segs.

18. McLuhan, M., (1962), *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man* (trad. franc. de Jean Paré, “La Galaxie Gutenberg. La Genèse de l’Homme Typographique”), 2 vols., Paris: Gallimard (1977: II: 489).

19. Karl Jaspers, num discurso na Universidade de Heidelberg, intitulado, na versão francesa que utilizámos, “Les deux aspects de la réforme universitaire”, in *Philosophischen Aufsätze* (trad. franc. de L. Jospin, Paris, Payot <1970>, pp. 94-115, discurso proferido em 1945, portanto imediatamente após o fim da guerra e quando, justamente, a Universidade Alemã se pretende de reformar face ao pesadelo nazi, é ainda a Humboldt que considera ser necessário regressar. Não para retomar o seu projecto na sua totalidade, mas para o rever criticamente. Significativamente, a principal crítica de Jaspers ao programa humboldtiano diz respeito à hierarquia das disciplinas. Humboldt ter-se-ia limitado, segundo Jaspers, a substituir a Teologia - que ocupava um lugar central na Universidade medieval - pela Filosofia - que passaria então a ocupar o lugar outrora concedido àquela. Ora, Jaspers considera que a Universidade é, por natureza, um espaço de *conflito* em que a verdade deve ser visada de modo *plural*, a partir do contributo das várias disciplinas. Equacionando como principais desafios que se deparam à Universidade a massificação dos estudantes, a especialização do saber *versus* a desagregação da Universidade enquanto conjunto de Faculdades e, por último, a pressão que o Estado e a sociedade civil sobre ela exercem com vista à formação profissional, Jaspers continua porém a reclamar a necessidade de “libertar a força criadora da Ideia de Universidade” (1970:107), continuar a pensá-la como “comunidade de pensamento” (1970: 113), “lugar sagrado” (1970: 111) onde o apelo da verdade incessantemente renasce e subterraneamente orienta o trabalho científico que nela se prossegue, geração após geração. A presença tutelar da ideia humboldtiana de Universidade está igualmente presente numa outra conferência, proferida também na Universidade de Heidelberg, em 1986, por Hans-Georg Gadamer e intitulada, na versão inglesa de L. Schmidt e M. Reuss, “The Idea of University. Yesterday, Today and Tomorrow”, in Dieter Misgeld e Graeme Nicholson (eds.), (1992), Hans-Georg Gadamer, *On Education, Poetry and History Applied Hermeneutics*, New York: State University Press. pp. 47-59. E, do confronto dessa distante Ideia de Universidade com a realidade presente e as suas alienações (tanto ao nível da relação professor-aluno, como da relação entre as disciplinas científicas e entre a universidade e a sociedade civil (cf. 1992: 52-57)), Gadamer aponta, como orientação futura, a necessidade imperiosa de salvaguardar e dar continuidade às práticas de liberdade, integração dos saberes e solidariedade que informavam a Ideia humboldtiana de universidade.

20. Steiner (1989), *Real presences. The arts of sens*, (trad franc. de Michel R. de Pauw, “Réelles Presences. Les Arts du Sens”, Paris: Gallimard, <1991>).

21. Rossman, P. (1992), *The Emerging Worldwide Electronic University. Information for Global Higher Education*, Westport / London: Greenwood Press.

22. De início interessado no desenvolvimento das relações no Pacífico, entre os EUA e a Ásia, particularmente o Japão, o projecto *Glosas* (de que Parker Rossman foi vice-presidente), partindo do reconhecimento de que a educação deve ser a base da sociedade global, pretende-se hoje extensível à globalidade do planeta. Para mais detalhada informação, veja-se de Aristide H. Esser e Takeshi Utsumi, “Education for Global Citizenship. A proposed Global (Electronic) University Consortium”, *Methodology of Science*, n.º 21 (1988: 142-148).

23. Num desses website pode mesmo ler-se: “por causa do massivo número de universidades *on line* já existentes nos EUA, limitamo-nos aqui à listagem das universidades *on line* do Kansas” <<http://www.kgs.ukans.edu/General/Links/univOther.html>>. Em Portugal, refira-se em especial o projecto “Academia Global” <<http://www.academia-global.com>>.

24. Cf. Rossman <<http://www.educ.fc.ul.pt/cie/seminarios/universidade/pross.htm>>

25. É esta a linha defendida por Jean Sinnott e Lynn Johnson (1996) na influente obra intitulada *Reinventing the University. A radical Proposal for a Problem-focused University*, Norwood: Ablex Publishing Corporation. Aí se proclama a necessidade de transformação da universidade no sentido da sua focagem num problema, isto é, da sua “centração em torno de áreas problemáticas de importância para a nação ou para a comunidade global” (1996: 29). Como os autores esclarecem, “*focagem num problema* significa que todos os estudos e investigações são transdisciplinares” (1996: 29), que os cursos e a investigação são centrados num mesmo problema, que o *campus* da universidade é de natureza global e que a universidade está articulada com diferentes instituições de investigação ligadas ao problema central (cf. 1996: 29 e 30 para um resumo da proposta). Uma *universidade com focagem num problema* seria então uma “equipa auto-sustentada de indivíduos e recursos dedicados ao crescimento pessoal e geral e à partilha de conhecimento relativo a um determinado problema humano com aspectos teóricos e práticos” (1996: 74). Como *exemplos do tipo de problemas* que podem e devem ser escolhidos, os autores referem aqueles: a) que forem considerados importantes pela comunidade (o exemplo que ocorre com mais frequência é “a habitação”); b) que recebam *feed-back* positivo dos seus futuros utilizadores (por exemplo, “casas para pobres”, casas para idosos, casas em zonas rurais); c) que se pense que perdurarão no tempo; d) que estejam articulados com outros sub-problemas (reforma agrária, acção governamental, papel das comunidades); e) que requeiram investigação teórica em diversas áreas (arquitectura, economia, urbanismo) e diversificada acção prática (carpintaria, construção civil, canalização) (cf. 1996: 74). Significativamente, os autores consideram que uma universidade com focagem num problema implica o projecto de uma *universidade electrónica internacional sob a forma multi-campus* (cf. 1996: 73-115). Em termos de *estrutura interna*, os autores prevêem apenas dois tipos de estruturas: as ligadas aos aspectos teóricos e práticos do processo criativo e as estruturas de diálogo. As estruturas administrativas desapareceriam de tal forma que todo o trabalho administrativo passaria a ser realizado por indivíduos e grupos das áreas científicas relevantes, por exemplo, “a contabilidade seria feita pelos professores e estudantes de contabilidade, as relações públicas pelos professores e estudantes de comunicação” (1996: 75). Cada site da universidade dedicar-se-ia a uma parte do problema; as sugestões e pareceres dos cidadãos utilizadores dos produtos constituiriam parte importante da avaliação da investigação feita na universidade; a universidade teria relações com unidades dedicadas à venda de produtos relacionados com o problema focado (cf. 1996: 76). Quanto à *governança* da universidade, o princípio adoptado seria o diálogo e o consenso de um corpo de representantes de todos os grupos e o governador, eleito de quatro em quatro anos, seria um cargo rotativo (cf. 1996: 77). Em limite, a ideia base deste projecto pode consubstanciar-se na seguinte questão colocada pelos autores: “Se é suposto que a nossa Terra e nós mesmo como espécie devemos continuar, temos que começar desde já a resolver os problemas do planeta. Estes problemas só podem ser resolvidos a partir de uma perspectiva integrada, interdisciplinar, holística e sustentada (1996: 173). E, mais adiante: “Os melhores espíritos estão tradicionalmente associados à Universidade. O que aconteceria se eles se juntassem, à escala mundial para, de forma cooperativa, procurar soluções para os problemas humanos e responder pelos nossos descendentes? Que acontecerá se eles o não fizerem?” (1996: 173-174).

26. Cf. Rossman <http://www.educ.fc.ul.pt/cie/seminarios/universidade/pross.htm>

27. Para usar, mais uma vez, um termo feliz que Parker Rossman escolheu para o título da sua conferência “Blueprints and road maps: *architecture* for the university in cyberspace”, <http://www.educ.fc.ul.pt/cie/seminarios/universidade/pross.htm> > (sublinhados nossos).

28. A título meramente ilustrativo, aqui se apresenta uma *pequena listagem de questões* que, a nosso ver, importaria urgentemente serem colocadas pela universidade: 1. Internacionalização / universalização (mobilidade dos estudantes, mobilidade dos professores, tratamento de problemas que, pela sua globalidade, exigem o concurso de diversas disciplinas e de diversos estados, aceitação da diversidade das culturas, crenças e vias de acesso à verdade); 2. Estrutura curricular (internacionalização dos currícula, flexibilidade curricular / maior opcionalidade dos currícula com vista a que os estudantes dos diversos cursos possam fazer cadeiras em qualquer faculdade no interior da UE, domínio obrigatório de uma segunda / terceira língua estrangeira, interdisciplinaridade / cooperação e complementaridade de diversos tipos de aproximação a um problema); 3. Governação da UE (quem vai coordenar e organizar os inúmeros cursos oferecidos pela UE? Quem decidirá quais os graus e créditos dos diversos cursos? Deverá haver um organismo central com representantes de todas as universidades filiadas e um governador rotativo ou será a própria rede que se deve constituir como *forma* da instituição, isto é, não haverá um líder a centralizar a futura UE mas diversas organizações articuladas em links e dotados de autonomia administrativa? 4. Financiamento da UE (quem pagaria a quem? Qual o empenho e contribuição económica dos diversos estados?).

29. Num diferente horizonte cultural, Gérard Granel, num texto intitulado *De l' Université*, publicado em 1982, Mauvezin: Ter, podia alargar ainda mais esse conceito de convivência comunicativa e escrever: “a Universidade constitui uma espécie de turbilhão poético-político-filosófico na qual a existência histórica dos povos construiu o saber de si mesma”. Se, como afirma, não foi nunca na Universidade mas fora dela (nas guerras, nas ruas, nas greves) que a História dos povos se construiu, é também verdade que a Universidade foi “a instituição que os povos inventaram para recolher (...) o fumo, a ideia” (desses acontecimentos), isto é, “nos seus grandes momentos, a Universidade foi sempre algo mais e diferente de um conservatório ou um laboratório das ciências e das letras. Ela foi um escândalo público, uma esperança geral, uma matriz para as formas de um mundo futuro” (1982: 78-79).

Homens ou cidadãos. A propósito da chamada “educação para a cidadania”¹

1. Direitos humanos ou direitos do cidadão

Na dedicatória do célebre *Discurso sobre a Origem e Fundamentos da Desigualdade entre os Homens* (1754), Jean Jacques Rousseau escreve:

Se eu tivesse podido escolher o lugar do meu nascimento (...), teria escolhido uma sociedade bem governada e em que, correspondendo cada um ao seu trabalho, ninguém se sentisse obrigado a entregar a outro as funções de que estava encarregue (...). Teria querido nascer num país em que o soberano e o povo não pudessem ter senão um único e mesmo interesse, a fim de que todos os movimentos da máquina social nunca tendessem para outra finalidade que não fosse a felicidade comum(...). Teria desejado escolher para mim uma pátria afastada por uma feliz impotência do terrível amor das conquistas (...)

Teria procurado um país em que o direito de legislação fosse comum a todos os cidadãos porque, quem melhor do que eles, pode saber em que condições lhes convém viver em conjunto numa

mesma sociedade? (...). Que a providência a tudo isso tivesse acrescentado ainda uma situação encantadora, um clima temperado, um terreno fértil e uma deliciosa paisagem (...), nada mais teria desejado para completar a minha felicidade que gozar de todos estes bens no seio desta feliz pátria.

(Rousseau, 1754, *Dedicace*, pp. 115-118, excertos)

Rousseau desenha aqui, com a eloquência e a elegância que lhe são próprias, o perfil de uma “*pátria feliz*” na qual gostaria de ter nascido. Acontece, porém, que uma tal pátria feliz não existe e que, além disso, nem Rousseau, nem nenhum de nós, escolhe o lugar do seu nascimento. Mais, nenhum de nós, no momento do nascimento, pertence a alguma pátria. Todos somos apátridas. Todos nascemos num mundo que nos é estranho. Todos nascemos nus, desprotegidos, dependentes, selvagens, infinitamente pobres. Todos somos imigrantes, forasteiros, estrangeiros, “*novos seres humanos*”, “*recém-chegados pelo nascimento*” como diz Hannah Arendt (1961: 37 e 25). “*Novos por nascimento e por natureza*”, desembarcamos num mundo que não escolhemos e de que nada sabemos, “*um mundo velbo, quer dizer, um mundo pré-existente, construído pelos vivos e pelos mortos, um mundo que só é novo para aqueles que nele entraram recentemente pela imigração*” (Arendt, 1961: 25 e 27). Nós. Todos nós!

Estrangeiros, imigrantes, apátridas, como nos tornamos cidadãos? Insensivelmente, subtilmente, lentamente, vamo-nos adaptando. Ao fim de alguns anos, falamos correntemente a língua da nossa mãe. Os nossos gestos tornam-se previsíveis. Conhecemos as regras do grupo em que fomos acolhidos (ou recolhidos), as normas do agregado, as leis do clube, os valores da tribo. Adquirimos os hábitos dos nossos progenitores. Estamos integrados. Estamos civilizados! Estamos educados! Mais ou menos 18 anos depois de termos nascido, nus e apátridas, é-nos reconhecido o estatuto de cidadãos de pleno direito. Estamos decisivamente afastados da nossa condição original de recém-chegados, de estrangeiros, de imigrantes, de refugiados. Somos agora cidadãos, membros de pleno direito de um determinado estado. Cada vez mais cedo, aliás, os estados se apressam a reconhecer aos humanos que acabam de nascer o estatuto de cidadãos. Mal nascemos – nus, indiferenciados, “*uns quaisquer*”, como diria Agamben (1990: 11) – não conhecendo ainda nem família, estado, nação, língua ou religião; sem lugar, sem pertença, absolutamente frágeis

e desamparados, é-nos atribuído um cartão de cidadão. Como explicar esta precoce atribuição do estatuto de cidadão pelos estados modernos? Na lógica do estado, o que importa é que haja cidadãos, isto é, indivíduos que paguem os impostos e assegurem a base eleitoral na qual, por definição do próprio estado democrático, reside a soberania.

Num livro brilhante intitulado *Cólera e Tempo* (2006), Sloterdijk identifica um episódio fundador da passagem do homem ao cidadão. Ele defende que a Grécia antiga foi palco de uma transmutação psicológica de imensa importância política quando Homero transforma a cólera épica de Aquiles na coragem comedida de Ulisses. Aquiles, o herói furioso, orgulhoso, “irreduzível como a tempestade e a luz do sol” (Sloterdijk, 2006: 16), acaba sacrificado. O grande vencedor da guerra de Troia é Ulisses, o astucioso, o manhoso, o artiloso, o moderado, o discreto. Ele realiza sabiamente a figura do “animal racional” que a filosofia grega vai constituir como determinação fundamental do humano. Ele anuncia o agricultor sedentário e prudente, o artesão urbano, o professor de retórica e dialéctica, o político habilidoso, o funcionário público, numa palavra, o cidadão. Em breve a cólera será uma patologia, o orgulho será um pecado, a capacidade de indignação será recalcada. Em suas vezes, o perdão, a humildade e a obediência farão a sua entrada na lista das virtudes que o cidadão deve encarnar. Cidadão que, como figura domesticada que é, se limitará, séculos mais tarde, a depositar disciplinadamente o seu voto, de tantos em tantos anos, na “urna” da secção de voto, correspondente ao seu “número” de “cidadão=eleitor”, no bairro da sua residência da cidade que habita. A democracia estará reduzida a essa cerimónia ordeira na qual, de cada cidadão apenas se espera que deposite, de tantos em tantos anos, o seu voto (secreto) na urna eleitoral. Talvez não seja por acaso que as escolas, aparelhos (ideológicos) decisivos na organização do estado, são com muita frequência os lugares escolhidos para essa cerimónia submissa de uma democracia reduzida ao seu funcionamento minimal. A localização da “urna” numa sala de aula intensifica o simbolismo fúnebre do acto eleitoral uma vez que a escola é parceira decisiva do estado nessa operação que, em limite, elide o homem e valoriza o cidadão.

Mas, regressemos a Rousseau. A revolução francesa ainda não tinha acontecido quando Rousseau escreveu o *Discurso sobre a Origem e Fundamentos da Desigualdade entre os Homens* (1754). E, se é um facto que Rousseau foi uma das figuras mais importantes para a fundamentação teórica da revolução francesa

(Robespierre não se enganou quando o foi buscar ao seu túmulo abandonado na *Ille des Peupliers* e levou os seus restos mortais em triunfo para o *Pantbéon*, em Paris, onde permanece como o único não-francês²) a verdade é que Rousseau nunca teria concordado com o título da declaração aprovada pela Assembleia Nacional Constituinte em outubro de 1789. Refiro-me à celebre *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, cujos 17 artigos constituem a inspiração fundamental para a posterior *Declaração Universal dos Direitos Humanos* aprovada pela Organização das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

Rousseau nunca poderia aceitar a identificação entre homem e cidadão que aquele título encerra. Ao referir-se aos direitos do “homem” e do “cidadão”, a *Declaração* de 1789 pensa o homem e o cidadão como realidades idênticas, equivalentes, necessariamente unidas. E o conteúdo dos 17 artigos que a compõem a celebre *Declaração* não deixa margem para dúvidas sobre essa identificação³. Ora, para Rousseau (muito antes de Sloterdijk), há uma oposição decisiva entre Homem e Cidadão. Como escreve nas primeiras páginas do *Emílio*:

*“É preciso optar entre fazer um Homem ou um Cidadão porque não se pode, ao mesmo tempo, fazer um e o outro”*⁴

Para Rousseau, o cidadão opõe-se ao homem, tanto do ponto de vista antropológico, como social e político. O cidadão é o homem degenerado, vencido, forçado a abandonar a sua inocência original, constringido a substituir as suas inclinações primitivas por deveres estranhos e relativos. Um homem que perdeu a sua identidade, a sua integridade, a sua condição de ser inteiro⁵, o direito ao seu nome próprio: “um cidadão de Roma não é nem Caio nem Lúcio mas um Romano”⁶. Daí que não seja possível formar um homem que seja ao mesmo tempo um cidadão. É impossível realizar os dois ao mesmo tempo. É necessário optar. Assim sendo, o destino da educação está traçado. Ela será negativa⁷. A sua tarefa é impedir o contágio. Que devemos fazer para educar um homem? pergunta Rousseau um pouco mais adiante. “Muito, sem dúvida: impedir que alguma coisa seja feita”⁸.

Sabemos que o *Emílio* (1762), o *Discurso sobre a Origem e o Fundamento da Desigualdade entre os Homens* (1754) e o *Contracto Social* (1762), constituem o núcleo teórico do sistema filosófico de Rousseau. São três obras centrais que tiveram enorme impacto no seu tempo, que desencadearam paixões, que foram

idolatradas por uns e detestadas por outros, arrestadas e perseguidas. Com uma violência como poucas ao longo da nossa história, foram condenadas, confiscadas, proibidas, queimadas. O *Emílio* é denunciado na Sorbonne, condenado pelo parlamento, confiscado pela polícia, queimado em Paris e, na sequência da sua publicação, o seu autor é alvo de um mandato de captura que o obrigará a viver como um fugitivo e a acoitar-se, primeiro, na Suíça, e depois, em Inglaterra.

Sabemos também que, para lá da imensa influência que teve ao longo dos séculos e de tudo o que lhe devemos em termos de compreensão e respeito pela infância, o *Emílio* de Rousseau foi muito mal lido no nosso tempo, reclamado como fonte inspiradora das mais absurdas e disparatadas consequências pedagógicas⁹. Mas não podemos deixar de reconhecer que o *Emílio* foi muito bem lido na sua época por aqueles que o condenaram. Os contemporâneos de Rousseau que condenaram o *Emílio*, ou que apoiaram essa condenação, compreenderam rapidamente que não podiam aceitar a distinção aí estabelecida entre homem e cidadão. Eles adivinharam depressa e bem as consequências políticas que aquela distinção anuncia. A desvalorização do cidadão que essa distinção comporta vinha pôr em perigo os seus anseios mais secretos. A condenação de que o *Emílio* foi alvo tem, na sua origem o facto de, entre outras razões, a obra ir contra o anseio geral dos contemporâneos de Rousseau: tornarem-se cidadãos. Eles desejavam que as suas vidas deixassem de estar na dependência do poder real, de origem divina, absoluto e discricionário. Eles desejavam ter unicamente de prestar contas a um novo tipo de estado que se preparavam para constituir e que seria fundado no reconhecimento de que a soberania reside, não nos governantes, mas nos governados. Eles queriam deixar de ser súbditos e passar a ser cidadãos e queriam que todos os homens fossem cidadãos, iguais em direitos e liberdades. O princípio da igualdade que proclamavam como base do novo direito laico que pretendiam construir só poderia ser aplicado se todos os homens, para lá das suas diferenças enquanto homens, fossem reconhecidos no seu igual estatuto de cidadãos¹⁰. Mas os contemporâneos de Rousseau que condenaram o *Emílio* não tinham condições para compreender a crítica antecipatória, visionária e certa dirigida por Rousseau contra os efeitos domesticadores, normalizadores, controladores que se iriam exercer sobre a vida dos homens pelo estado que se preparavam para constituir e que aparecia a todos (os não aristocratas, a burguesia ascendente) como solução para as injustiças e arbitrariedades do *ancient régime*.

Também hoje não ficamos indiferentes à oposição rousseuista entre homem e cidadão. Ela aparece-nos como bizarra, excessiva, extravagante. Para lá da discussão sobre o sentido dessa oposição no interior do sistema de Rousseau, essa oposição fere directamente algumas das nossas crenças mais profundas: o que é então o homem? O que é o cidadão? O que são a vida social e política? O que é a moral social? O que é a educação? Além disso, ela inquieta a nossa consciência de bons cidadãos. É porque sou um homem que tenho direitos do homem e do cidadão? Ou, ao contrário, como alguns pensam (como alguns, perigosamente, tendem hoje a dizer explicitamente), é porque sou cidadão que tenho direitos humanos?

É certo que a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* aprovada pela ONU logo após a segunda guerra mundial, se refere no seu título unicamente a “direitos humanos”. A palavra cidadão desaparece. Mas, será que, de facto, essa *Declaração* aceita a distinção formulada por Rousseau entre homens e cidadãos e, nessa base, se dirige aos homens, isto é, a todos os homens, como o adjetivo “universal” parece indicar? Ou, pelo contrário, será que ela confunde de tal modo os dois conceitos, será que os pensa de tal modo como indistintos, que, portanto, ao dirigir-se aos homens, está a dirigir-se indiferentemente aos homens “e” aos cidadãos? Ou será que – e esta é a pior das hipóteses – ela se dirige unicamente aos homens “que” são cidadãos? Como infelizmente há hoje alguns que dizem, é porque sou cidadão, é porque estou abrangido pelos direitos civis de um estado particular e porque, aí, pago os meus impostos, que tenho direitos humanos. Os outros, os que não pagam impostos, os que não são cidadãos, os que não têm um qualquer estado que os represente e defenda, os que são meramente homens, não têm qualquer direito. Ora, Rousseau tinha previsto claramente esta perversa consequência da não distinção entre homem e cidadão. Como escreve de forma admiravelmente certa também no *Emílio*: “Todo o patriota é duro para com os estrangeiros: eles não são senão homens, eles não são nada aos seus olhos”¹¹.

A oposição formulada por Rousseau entre homem e cidadão surge assim como muito relevante e detentora, hoje, de um impacto imenso. Face ao fenómeno actualmente massivo da imigração, da entrada na Europa e em alguns outros países ricos do hemisfério norte de milhares e milhares (milhões) de imigrantes e refugiados, essa oposição vem tornar estridente a contradição interna aos conceitos de direitos humanos e do cidadão que Rousseau antecipou.

O emigrante, o refugiado é alguém que largou tudo, que abandonou o seu país, que deixou a sua família, que se separou dos seus amigos, que nunca mais verá a sua cidade, o seu bairro, a sua rua, a sua casa, que perdeu tudo, excepto justamente a sua qualidade de ser um humano. Ele deveria ser, portanto, objecto privilegiado e absolutamente protegido pelos direitos humanos. Mas não é isso que acontece. Aquilo a que hoje assistimos é o funcionamento explícito dos efeitos, que Rousseau antecipou, da não distinção entre homem e cidadão. Só essa indistinção e a consequente inversão da tese de Rousseau - não dar atenção ao homem, e apenas valorizar o cidadão - pode justificar o drama que hoje se vive nas fronteiras dos países ricos, as desesperadas tentativas de vencer os muros, a chegada em barcos precários às praias da Europa, os trágicos naufrágios no Mediterrâneo, os campos para onde são atirados milhares e milhares de indivíduos que são homens mas não são cidadãos. Ou melhor, são homens aos quais, porque não são cidadãos, não são reconhecidos direitos humanos.

2. Escola a direitos humanos²

A oposição estabelecida por Rousseau entre homem e cidadão questiona também de forma radical a nossa tradicional concepção de escola, em grande parte nascida com a revolução francesa. Ela interroga (põe em causa) a concepção de escola – hoje tida como indiscutível, óbvia, politicamente correcta – segundo a qual cabe à escola preparar todos os jovens que franqueiam a sua porta para o exercício, informado e responsável, da cidadania, isto é, preparar os homens para serem cidadãos. Pelo menos participar nesse processo. E, nesse processo – argumentam muitos – cabe à “educação para a cidadania” um papel decisivo. Nesta ordem de ideias, a **primeira questão** a colocar num colóquio sobre “Educação e Direitos Humanos” seria saber se se trata de “Educação e direitos do **Homem**” ou de “Educação e direitos do **Cidadão**”?

Mas, se, embora admiremos a arguta distinção rousseauista entre homem cidadão, se não aceitarmos a recusa da escola que Rousseau é levado a defender para salvaguardar a força da sua distinção; se, para nós, a escola vale sobretudo enquanto dispositivo único de um determinado modo de transmissão de conhecimento entre gerações; se, compreendendo embora as razões que levam Rousseau a sacrificar essa função cognitiva da escola por não lhe perdoar a sua perniciosa acção normalizadora, isto é, se, apesar de tudo, somos defensores da

escola, teremos que aceitar que, para lá das suas fundamentais e fundacionais funções cognitivas, a escola terá que participar no processo de formação do cidadão.

Assim sendo, posto que não concordamos com a radicalidade da posição de Rousseau ao sacrificar o valor cognitivo da escola por não poder aceitar o seu papel domesticador do homem; posto que, reconhecendo embora a sua inevitável função política domesticadora, não estamos dispostos a condenar a importância emancipadora do ensino que, na escola (e só nela), se realiza; posto que, assim sendo, nos vemos forçados a aceitar que, para existir, para ser gratuita e aberta a todos os jovens humanos, o estado nela queira promover a “educação para a cidadania”, então, **uma segunda questão** deve ser colocada acerca da natureza dessa educação para a cidadania: em que pode ela consistir? Deve a educação para a cidadania, que na escola se terá que (deverá) fazer, visar a formação do cidadão de uma nacionalidade particular, do português, do francês, etc? ou, deve ela estar apontada para a formação de um cidadão do mundo? Cosmopolita? Universalista? Tanto mais que, para o melhor e para o pior, vivemos hoje uma civilização que globalizou já grande parte das suas determinações culturais. Não será que, quanto mais firme for a nossa pertença a um mundo particular, mais distantes estaremos do mundo dos outros? Não será que, quanto mais estabelecida for a nossa inserção numa mundividência específica, mais estranhos serão para nós outros distintos modos de vida?

Uma criança de seis anos de idade olha para uma colega da escola e percebe de imediato que ela, a outra, é estrangeira. É que, ela mesma, esqueceu já por completo essa sua condição original. Seis anos antes, também ela era estrangeira. Um jovem de quinze anos de idade, olha para um vizinho do bairro e percebe de imediato que ele, o outro, é imigrante. É que, ele mesmo, esqueceu por completo essa sua natureza primordial. Quinze anos antes, também ele era imigrante. Todos nós tendemos a esse esquecimento.

Os estrangeiros e os imigrantes são agora os outros. E os outros não são como nós. Pelo menos em termos de cidadania, são *menos* do que nós. É por isso que os seus salários são inferiores aos nossos, que fazem os trabalhos que nós não queremos fazer. É por isso que aceitamos esta situação todos os dias, que convivemos com ela, aqui e agora. Assistimos hoje à inquietante emergência de uma atitude ainda mais ameaçadora. Justamente porque não se distinguem os

conceitos de homem e de cidadão, porque são tidos como equivalentes, interpreta-se a condição de imigrante ou de refugiado, não como uma mera diferença de cidadania, ou de perda de cidadania (o imigrante e o refugiado não são cidadãos), mas como uma diferença (perda, desvio) de humanidade.

Como portugueses, vivemos hoje uma situação nova e inesperada. De forma não simbólica, mas efectiva, também nós fomos imigrantes, fomos refugiados, fomos expatriados, fomos excluídos. Foram-nos recusados direitos de cidadania fundamentais tanto no nosso país como fora dele (direito de voto, de associação política, de associação sindical, etc.). Hoje, pelo contrário, somos nós que somos invadidos por milhares e milhares de imigrantes, refugiados, ilegais, sem passaporte. Somos nós que recebemos, que albergamos, que empregamos. Somos nós que testemunhamos esse fenómeno de massas que é a migração de refugiados em direcção ao nosso país ou à comunidade europeia a que pertencemos.

Situação que tem um impacto imenso nas nossas escolas, que vem pôr fim à tradicional homogeneidade dos nossos alunos, com todas as consequências (positivas e negativas) daí decorrentes. Para lá dos marginais, dos marginalizados, dos habitantes de bairros degradados, dos filhos de pais desempregados, incultos, quase analfabetos, hoje, também os filhos dos imigrantes, dos refugiados e dos estrangeiros frequentam a nossa escola. E, a nós professores, é-nos cometida a tarefa de também deles fazermos cidadãos. Não apenas de ensinar (trabalho que nos honra) ou, numa versão mais humanista, procurar aperfeiçoar a sua condição de homens (de os educar), mas de fazer deles cidadãos de um estado particular (o nosso) que os recebeu. A educação para a cidadania encontraria aqui – argumentam muitos – o fundamento mais profundo da sua urgência absoluta no nosso sistema educativo.

Não se trata de uma figura de retórica. Num jornal diário podia ler-se: “*Mais de 2.000 estrangeiros participam hoje no segundo exame de língua portuguesa para se naturalizarem*” (Jornal “Público”, Sábado, 3 de março de 2007, p. 10). Ou seja, para além de “educar para a cidadania” as crianças e jovens portugueses, a escola portuguesa é hoje chamada a participar de forma efectiva e activa no processo de “naturalização” de imigrantes e estrangeiros, dizer quais os imigrantes e estrangeiros que podem (ou não podem) adquirir a nossa nacionalidade, isto é, que podem vir a ser cidadãos.

Uma **terceira questão central** tem agora que ser equacionada: face aos estrangeiros que frequentam as nossas escolas, face aos imigrantes que se sentam nas nossas salas de aula, em que pode consistir a “educação para a cidadania”. De que modo é ela possível? Que aporias a percorrem? Até que ponto podemos nós (temos nós o direito) de impor a esses estrangeiros, a esses refugiados, a esses imigrantes, uma formação para a cidadania marcada pela nossa nacionalidade? E até que ponto devemos nós (podemos nós) praticar uma educação para a cidadania que respeite as nacionalidades desses imigrantes, desses refugiados, desses estrangeiros?

Vamos generalizar, alargar a questão: deve (pode) a educação para a cidadania visar um verdadeiro pluralismo de valores, de conhecimentos, de acesso a diferenciadas formas culturais? Ou estamos condenados a reproduzir a nossa própria idiosincrasia cultural, o nosso modo de vida, a nossa perspectiva sobre o mundo?

Três Soluções se configuram:

1ª solução – negativa – não temos solução. Como diriam Bourdieu (1970) e Bernstein (1990) - para não referir senão dois dos nomes mais significativos da sociologia da escola do velho continente - estamos sempre a reproduzir, o mesmo é dizer, a excluir, a passar por cima, a impor os nossos modos de ver, de pensar, de sentir. Impomos os nossos gestos, os nossos hábitos, as nossas normas morais, as nossas regras de conduta e de etiqueta. Impomos a nossa cultura, os nossos *currícula*, a nossa literatura (um Camões, um Proust, um Joyce, não têm valor universal, mas apenas, e respectivamente, para os portugueses, os franceses, os irlandeses. Se fôssemos paquistaneses ou ucranianos, não conheceríamos Camões, tal como nós não conhecemos os poetas do Paquistão ou da Ucrânia). Impomos a nossa ciência ocidental, a nossa matemática caseira, cultural, contextual. Se fôssemos esquimós, habitantes dos desertos africanos ou aborígenes de regiões arredadas dos mapas civilizados, teríamos outras medicinas, outras descrições dos mapas das estrelas, formas muito diversas de entender o corpo. Não temos solução. Ensinamos sempre uma cultura nacional, tendencialmente chauvinista. A nossa *educação* - e mesmo o nosso *ensino* - são sempre contrários à diversidade cultural. Impomos e impomo-nos. E isso é sem remédio e sem perdão.

2ª solução – multiculturalista – tomamos resolutamente a decisão ingé-nua e bem-intencionada de ir ao encontro das particularidades da cultura dos novos alunos, respeitar a sua cultura, as suas tradições, os seus valores, a sua maneira de ver o mundo. Como temos alunos paquistaneses, ucranianos, africanos, brasileiros, russos, chineses, do Bangladesh, fazemos uma mistura e ficamos bem com a nossa consciência. Animados da maior e melhor boa vontade, e esquecendo a nossa completa falta de preparação para essa tarefa, produzimos uma de “salada de frutas” (Steiner, 2003: 127), uma amálgama em que procuraremos reunir um pouco de cada uma das culturas que nos julgamos capazes de compreender, sem que sobre elas tenhamos qualquer formação específica ou saibamos sequer as línguas em causa.

3ª solução – afirmativa – Nem o nacionalismo mais ou menos chauvinista (português, francês, europeu), nem o pluralismo multiculturalista. Por uma cultura universal e cosmopolita, como diria Kant. Solução que passa, a meu ver, pelo menos por seis determinações fundamentais:

Primeira determinação - definir como tarefa da educação para a cidadania a formação de cidadãos do Mundo. Não falo de globalização, termo por enquanto muito equívoco, que tanto corresponde à efectiva generalização do capital financeiro, como a uma uniformização cultural segundo padrões de audiência que, em última análise, decorrem dos grandes impérios mediáticos e publicitários. Refiro-me sim, à grande cultura universal, aquilo que, tendo embora a sua origem e inscrição num espaço e num tempo determinados, é de todos os tempos e de todos os espaços. Não, porque aqueles que se reclamam como herdeiros directos dos espaços e dos tempos em que essa cultura universal teve a sua origem sejam melhores, mais perfeitos, superiores em qualquer dimensão que seja. Mas porque, nesse espaço e nesse tempo particulares, mercê da reunião de um conjunto frágil de circunstâncias, foram produzidas obras que, embora desconhecidas de muitos, podem vir a ser amadas por todos. Mais concretamente, aquilo que de melhor foi produzido ao longo da história no campo das ciências, das artes, da filosofia. Eis uma passagem de Bertrand Russell: *“Os homens percorrem o caminho que vai do nascimento até à morte, umas vezes felizes, outras infelizes; umas vezes generosos, outras gananciosos e mesquinhos; por vezes heróicos, outras cobardes e servis. Quando se observa este cortejo como um todo, há alguns homens dignos de admiração que sobressaem. Alguns foram inspirados pelo amor da humanidade, outros ajudaram-nos com a sua superioridade intelectual a compreender*

o mundo em que vivemos, outros ainda, mercê de uma excepcional sensibilidade, criaram beleza. Tais homens fizeram algo de positivamente bom, capaz de ultrapassar a longa lista de crueldades, opressão e superstições. Fizeram tudo o que estava ao seu alcance para transformar a vida humana em alguma coisa mais do que uma breve turbulência de selvagens” (Russell, 1950: 78-79).

Ou seja, são os resultados e produtos do trabalho desses “*homens dignos de admiração*” que poderiam (deveriam) constituir matéria de uma educação para a cidadania que visasse a formação do cidadão do Mundo.

Segunda determinação - Apostar na escola (e na Universidade por maioria de razão) como lugar de transmissão dessa cultura universal. Não ter medo de ensinar Camões, Proust ou James Joyce. É certo que, se fôssemos paquistaneses ou tailandeses ou russos, não conheceríamos Camões, tal como nós não conhecemos os grandes poetas e escritores do Paquistão, da Tailândia ou da Rússia. Certamente! Não, porque não pudéssemos ou devêssemos conhecer e amar os grandes escritores desses países. Mas sim porque não teríamos tido oportunidade de aprender a amá-los. Em limite, por falta de escola e por falta da cultura universal que à escola cabe dar a todos aqueles que franqueiam as suas portas. Por que é que um português não há-de poder ler e aprender e estudar e amar Puskin, Tolstoi, Dostoievsky, Tchekov, Gogol, Nabukov, Pasternak? Por que é que um russo não há-de poder ler e aprender e estudar e amar Camões, Cesário Verde, Florbela Espanca?

Terceira determinação - Não ter medo da universalidade da cultura. Mesmo que essa cultura tenha nascido no ocidente, como é o caso da ciência. Perdoem-me o desabafo. Mas é confrangedor ver o que se passa a este nível. Como se houvesse uma ciência ocidental e outra que o não fosse. Como se houvesse uma matemática ocidental e outra que o não fosse. Esquecemos que, se Euclides não tivesse escrito os *Elementos*, se Newton não tivesse formulado a lei da atracção universal, se Darwin não tivesse defendido a teoria da evolução, se Freud não tivesse inventado o inconsciente, outros, com outros nomes, com outras nacionalidades, mais ou menos ao mesmo tempo, teriam chegado a esses resultados e conjecturado essas mesmas hipóteses. A teoria da relatividade teria sido enunciada. E a fórmula de Einstein seria idêntica.

O que estou a dizer é que – por mais difícil e bizarro e extravagante que isso possa parecer à nossa (má) consciência de ex-colonialistas que querem agora

redimir os seus pecados pela entrega a um relativismo falsamente progressista – a ciência é universal. Património de todos os homens, brancos, negros, amarelos, pobres e ricos, abastados ou miseráveis. Ela foi iniciada no ocidente, não porque o ocidente fosse a pátria dos melhores ou o lugar eleito pelos deuses, mas porque foi no ocidente, mais precisamente nas recortadas colinas do solo grego que, pela primeira vez, se reuniram um conjunto de condições necessárias ao seu desenvolvimento (fundamentalmente, a escrita alfabética e a democracia). Para lá de todas as demarcações territoriais, de todos os interesses nacionais, de todos as diferenças entre práticas, laboratórios, universidades, associações, de todos os segredos com que hoje muitos querem circunscrever o conhecimento dos seus resultados¹³, a ciência é universal, obra colectiva, trabalho de colaboração entre pares e entre gerações. É certo que os seus teoremas, as suas leis e teorias remetem quase sempre para um nome particular. Mas são de todos. A quem pertencem as leis de Mendel? Elas aí estão, neste momento, a ser ensinadas em todas as escolas, de Tóquio a Berlim, de Singapura a Lisboa, de Casablanca a Montevidéu. Aí estão os artigos das grandes revistas internacionais de ciência, hoje assinados pelas mais extravagantes equipas de investigação provenientes das mais diversas nacionalidades. Aí estão as universidades que oferecem hoje, cada vez mais, programas interdisciplinares, cada vez mais consistentes, a grupos de alunos cada vez mais internacionais.

Permitam-me uma **nota breve sobre a Universidade**. Recordemos que, o ideário da universidade é claramente universalista. A própria palavra ostenta essa vocação. Enquanto expressão do cosmopolitismo cristão em que foi constituída, a Universidade é, na sua origem e na sua essência, uma *universitas scientiarum*, isto é, um programa de estudos que visa cobrir a totalidade do saber, e uma *universitas magistrorum et scholarium*, ou seja, uma comunidade de professores e alunos, das mais diversas nacionalidades e que, justamente por isso, a universidade reúne em turbulentas *nações*. Sabemos como este caminho unitário vai ser interrompido em 1548 com a realização do Concílio de Trento e a consequente cisão, plena de consequências na história da universidade, entre países reformados e países católicos. Mas sabemos também que, no século XIX, com Humboldt e Henry Newman, a universidade volta a ser pensada como *universalidade e unidade dos saberes e dos estudos*, e que a corporação de professores e alunos, característica da universidade medieval, é transmutada na afirmação da natureza comunitária da relação professores alunos enquanto colaboradores na procura da verdade.

Atrevo-me a pensar que, por muito desfigurada que esteja hoje, a Universidade não pode, sob pena de completo desaparecimento, perder de vista esse compromisso que constitui o seu destino maior com a universalidade da razão. E, de facto, para lá de todas as peripécias e atropelos de percurso, tudo nela aponta para uma prática interdisciplinar cada vez mais consistente, para uma articulação cartográfica e integradora dos saberes pela qual a velha instituição universitária vai encontrando o caminho da resposta aos problemas que o mundo actual coloca. Neste sentido, não deixa de ser significativo que a *Universidade Electrónica*, que hoje se desenha cada vez mais intensamente, se apresente como o prolongamento natural dessa vocação universalista (planetária) da universidade. Nas palavras de um dos seus mais convictos teorizadores, a *Universidade Electrónica* quer-se capaz de abarcar “os em breve dez milhões de habitantes do planeta Terra, incluindo os povos iletrados da floresta virgem brasileira e das mais remotas selvas africanas” (Rossman, 1999: 4 de 22).

Quarta determinação - Apostar na Escola (e na Universidade por maioria de razão) como lugar de alargada, ampla, desafogada compreensão do mundo. Nas palavras, mais uma vez, de B. Russell, deverá o cidadão do mundo: *“ter consciência da sua própria insignificância e da do seu meio mais próximo em relação ao mundo, tanto no que diz respeito ao tempo como ao espaço. Deverá ver o seu próprio país, não apenas como a sua casa, mas como um país entre os outros países, todos eles com igual direito de viver, pensar e sentir. Deverá ser capaz de situar a sua própria época em relação ao passado e ao futuro, ter consciência de que as controvérsias que hoje o cercam parecerão tão estranhas às gerações futuras como as do passado nos parecem agora a nós. Numa perspectiva ainda mais ampla, deverá tomar consciência da vastidão das eras geológicas e das abissais distâncias astronómicas. Porém, a consciência de tudo isto não deverá funcionar como um peso capaz de esmagar o homem individual, mas, ao invés, como um vasto panorama que alarga o espírito de quem o contempla”* (Russell, 1950: 78).

É todo um programa de ensino – da história, da geografia, da filosofia, da geologia, da astronomia – que aqui é posto ao serviço do alargamento de perspectivas, da dilatação do horizonte, da abertura compreensiva ao Mundo imenso e diverso que nos rodeia.

Quinta determinação - Apostar na escola (e na Universidade, por maioria de razão) como lugar de um ensino poliglota. Impor, forçar, obrigar todas as crianças a estudar 2, 3, 4 línguas. Exigir, compelir, coagir todos os estudantes universitários à leitura e ao estudo em várias línguas. Não nos limitarmos a

basic inglês e americano. Aprender uma língua é conquistar um novo ponto de vista sobre o mundo. É abrir uma outra janela da alma.

Além disso, aprender uma língua é, como diz Steiner (2003: 128-129), reduzir “o desdém pelo outro”¹⁴. Nesse sentido – pergunto – aprender, por exemplo, as línguas dos estrangeiros que habitam as nossas cidades, dos imigrantes que vivem ao nosso lado, dos refugiados, dos ilegais, dos que não têm passaporte, não seria uma bela forma de dar consistência cognitiva à educação para a cidadania?

Sexta determinação – Esvaziar a educação para a cidadania de qualquer pretensão normativa ou moralizadora. Impedir, como diz Russell, qualquer semelhança com a propaganda: *“Para o propagandista, os alunos são soldados potenciais de um exército. Estão destinados a obedecer a objectivos exteriores às suas próprias vidas, não no sentido em que qualquer propósito generoso transcende o próprio eu, mas no sentido em que deverão constituir-se como auxiliares na luta seja contra privilégios injustos, seja contra poderes despóticos. O propagandista não deseja que os seus alunos observem o mundo por sua conta e escolham livremente um objectivo que lhes pareça válido (Russell, 1950: 79).*

B. Russell é ainda mais explícito acerca da necessidade de o professor recusar o moralismo edificante na seguinte passagem: *“Na maior parte dos países, há determinadas opiniões que são consideradas correctas e outras perigosas. Aos professores cujas opiniões são consideradas como não correctas é exigido silêncio. Se emitem as suas opiniões, dir-se-á que estão a fazer propaganda. Pelo contrário, considera-se que faz parte de uma instrução sadia a referência a opiniões ditas correctas. (...). Nos Estados Unidos, há uma disciplina escolar chamada instrução cívica na qual, talvez mais do que em qualquer outra, o ensino tende a ser enganador. Ensina-se aos jovens uma espécie de cartilha acerca do modo como é suposto que os negócios públicos devem ser conduzidos, encobridamente o modo como eles são de facto conduzidos. Quando esses jovens crescem e descobrem a verdade, o que na maior parte das vezes acontece é que desenvolvem um completo cinismo face ao qual se perdem todos os ideais públicos. Se, pelo contrário, a verdade fosse ensinada desde cedo, de forma cuidadosa e acompanhada dos comentários adequados, os jovens poderiam tornar-se homens capazes de combater males que, tal como as coisas estão, lhes não merecem agora mais do que um complacente encolher de ombros. A ideia de que a falsidade pode ser edificante é um dos grandes pecados dos responsáveis pelo estabelecimento dos planos educativos. Considero impossível que se possa ser um bom professor sem se ter tomado a*

resolução firme de nunca, no decurso do seu magistério, ocultar a verdade em nome do que se considera ser o seu carácter não-edificante. A ignorância cautelosa produz uma virtude frágil que se perde ao primeiro contacto com a realidade” (Russell, 1950: 81-82)

Termino com mais uma citação, esta de H. Arendt. Quando se pretende educar as crianças para a pertença a uma determinada sociedade política, mesmo que utópica: *“O que efectivamente se passa é que se lhes está a negar o seu papel futuro no corpo político pois que, do ponto de vista dos novos, por mais novidades que o mundo adulto lhes possa propor, elas serão sempre mais velhas que eles próprios. Faz parte da natureza da condição humana que cada nova geração cresça no interior de um mundo velho, de tal forma que, preparar uma nova geração para um mundo novo, só pode significar que se deseja recusar àqueles que chegam de novo a sua própria possibilidade de inovar* (Arendt (1961: 26-27).

Em limite, o que H. Arendt está a dizer é que a escola não deve preparar para as tarefas do futuro porque nós não sabemos, nem devemos pretender saber, o que o futuro vai ser. O que devemos é dar oportunidade aos novos, aos recém-chegados, para produzirem a diferença a partir justamente da sua condição primordial de estrangeiros e de imigrantes.

Rousseau, H. Arendt e B. Russell – são indiscutivelmente grandes espíritos. Arendt, uma eterna estrangeira e imigrada. Russell, um exemplo eloquente do que pode ser um cidadão do mundo. Rousseau alguém que, com uma radicalidade fora de moda, põe em causa tudo aquilo que hoje temos como óbvio acerca do que pensamos ser o homem e o cidadão e, portanto, também, do que possa ser a educação dos estrangeiros, dos imigrantes, dos refugiados que todos somos.

Talvez valha a pena escutar por um momento o que têm a dizer-nos sobre a educação para a cidadania.

Referências

- Agamben, Giorgio (1990), *La Comunità che Viene*, Torino: Einaudi (trad. port. de Antonio Guerreiro, “A Comunidade que vem”, Lisboa: Presença, 1993).
- Arendt, Hannah (1961), “The Crisis in Education”, in *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought*, New York: Viking Press, pp. 173-196 (trad. port. de Olga Pombo, “A Crise da Educação”, in Pombo, Olga (2000), pp. 21-53).
- Arendt, Hannah (1951), *The Origins of Totalitarianism*, New York: Harcourt, Brace (trad. port. de Roberto Raposo, “As Origens do Totalitarismo”, Lisboa: D. Quixote, 2018).
- Bernstein, Basil (1990), *Class, Codes and Control*, Londres: Routledge.
- Bourdieu, Pierre e Passeron, Jean-Claude (1970), *La Reproduction. Éléments d'une Théorie du Système d'Enseignement*, Paris : Minuit.
- Pombo, Olga (2000), *Quatro Textos Excêntricos. Hannah Arendt, Eric Weil, Bertrand Russell, Ortega y Gasset*, Lisboa: Relógio d'Água.
- Pombo, Olga (2002), *A Escola, a Recta e o Círculo*, Lisboa: Relógio d'Água.
- Rossmann, Parker (1999), *Blueprints and the Road Maps: Architecture for the University in Cyberspace* <<http://cie.fc.ul.pt/seminarioscie/universidade/pross.htm>>
- Rousseau, Jean-Jacques (1754), *Discours sur l'Origine et Fondements de l'Inégalité parmi les Hommes*, in *Œuvres Complètes de J. J. Rousseau*, édités par G. Petitan, Paris : Lefèvre Editeur, 1859, Vol IV, pp. 114-212.
- Rousseau, Jean-Jacques (1762), *Émile ou de l'Éducation*, Paris : Flammarion [1966].
- Russell, Bertrand (1950), “The Functions of a Teacher”, in *Unpopular Essays*, London: George Allen And Unwin, pp. 146-160 (trad. port. de Olga Pombo, “As Funções de um Professor”, in Pombo, Olga (2000), pp. 71-85).
- Sloterdijk, Peter (2006), *Zorn und Zeit. Politisch-psychologischer Versuch*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag (trad. port. de Manuel Resende, *Cólera e Tempo*, Lisboa: Relógio d'Água, 2010).
- Steiner, George e Ladjali, Cécile (2003), *Éloge de la Transmission. Le Maître et l'Élève*, Paris : Albin Michel.

Notas

1. A primeira parte deste texto, inédita, retoma uma conferência proferida a convite da Associação de Professores de Filosofia, no 33.º Encontro “Filosofia e Direitos Humanos” realizada no Museu Monográfico de Conimbriga, em 9 de março de 2019. A segunda parte, retoma o texto “Imigrantes, Estrangeiros e Cidadãos. A partir de H. Arendt e B. Russell”, in *Actas da Conferência Ibérica Educação para a Cidadania (em CD ROM)*, DEFCUL: CIE, 2008
2. “Tout patriote est dur aux étrangers: ils ne sont qu’hommes, ils ne sont rien à ses yeux”, *Émile ou de l’Éducation*, pp. 38-39.
3. “Tout patriote est dur aux étrangers: ils ne sont qu’hommes, ils ne sont rien à ses yeux”, *Émile ou de l’Éducation*, pp. 38-39.
4. “Tout patriote est dur aux étrangers: ils ne sont qu’hommes, ils ne sont rien à ses yeux”, *Émile ou de l’Éducation*, pp. 38-39.
5. “Tout patriote est dur aux étrangers: ils ne sont qu’hommes, ils ne sont rien à ses yeux”, *Émile ou de l’Éducation*, pp. 38-39.
6. “Tout patriote est dur aux étrangers: ils ne sont qu’hommes, ils ne sont rien à ses yeux”, *Émile ou de l’Éducation*, pp. 38-39.
7. “Tout patriote est dur aux étrangers: ils ne sont qu’hommes, ils ne sont rien à ses yeux”, *Émile ou de l’Éducation*, pp. 38-39.
8. “Tout patriote est dur aux étrangers: ils ne sont qu’hommes, ils ne sont rien à ses yeux”, *Émile ou de l’Éducation*, pp. 38-39.
9. Objecto de leituras muito superficiais, o *Emílio* tem sido usado para, em nome da reclamada autonomia dos alunos, justificar a diluição do carácter necessário do ensino escolar fundado na autoridade inerente à competência do professor.
10. Como mostrará Hannah Arendt num celebre capítulo de *The Origins of Totalitarianism* (1951) sobre o fim dos direitos do homem, os homens nascem e permanecem todos diferentes. A igualdade não é um dado natural, mas uma conquista de sociedades políticas avançadas: “não nascemos iguais; tornamo-nos iguais como membros de um grupo por força da nossa decisão de nos garantirmos direitos reciprocamente iguais” (1973: 399-400).
11. “Tout patriote est dur aux étrangers: ils ne sont qu’hommes, ils ne sont rien à ses yeux”, *Émile ou de l’Éducation*, pp. 38-39.
12. Retomo aqui o texto da conferência que proferi num colóquio promovido pela “Children’s Identity and Citizenship in Europe” na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, em 9 de março de 2007 publicado nas *Actas da Conferência Ibérica Educação para a Cidadania*, DEFCUL: CIE, 2008, sob o título “Imigrantes, Estrangeiros e Cidadãos. A partir de H. Arendt e B. Russell”
13. Refiro-me às práticas de reserva e segredo hoje frequentes em muitos laboratórios e centros de investigação ligados a interesses económicos privados, em tudo contrárias ao princípio da comunicação livre de resultados científicos.
14. Steiner assinala mesmo as virtudes ecuménicas do bilinguismo. Como escreve: “O mundo está cheio de imigrados, cheio de pessoas que procuram asilo. Estamos, penso eu,

numa crise enorme de alterações de população. Ninguém pode prever quais vão ser as crises provocadas pelo deslocamento de populações e de culturas inteiras. Daqui podia surgir um ecumenismo do encantamento, quer dizer, uma espécie de sorte: como é infinitamente rica a paleta das possibilidades” (2003: 129).

“A educação das crianças dos 0 aos 12 anos”. Implicações de um estudo

Muito obrigada pelo convite. Devo dizer que estranhei o amável convite que me foi feito. E estranhei porque, embora eu tenha algum trabalho nas questões do ensino e da educação, a verdade é que nunca nenhuma instituição oficial ou oficiosa me pediu opinião sobre estas questões. Estive sempre à margem dos processos de decisão nessas matérias. Fiz o meu trabalho, quer com os meus alunos, quer com os professores das escolas que, ao longo dos anos, me convidaram para com eles conversar, escrevi alguns livros e artigos, mas nunca recebi qualquer comentário de instituições ligadas à política educativa.

Julgo compreender a razão. Sei que sou uma pessoa muito incómoda nestas matérias. E sou incómoda porque penso de uma forma muito solitária. Porque não leio revistas de educação. Nunca li. Não suporto o estilo. Porque não leio em geral nada que tenha a ver com as chamadas “Ciências da Educação”. Já tentei mas nunca consegui passar das primeiras páginas. Por enfado e completa falta de interesse.

Trabalhei num departamento que não era um departamento de Ciências da Educação. Era um departamento de Educação. Lembro-me sempre de, quando aí entrei, essa distinção fazia explicitamente parte dos adquiridos

teóricos de todos os que aí trabalhavam. O que me marcou e impressionou muito positivamente. Por outro lado, tendo eu, desde sempre, apetência pelas questões do conhecimento e da filosofia da ciência em que hoje trabalho, percebia que, de facto, o estatuto epistemológico daquilo a que se chamam as “Ciências da Educação”, era muito pouco consistente.

O vosso convite é pois surpreendente. E também por isso vos agradeço.

O que me foi pedido foi que viesse ouvir e comentar. Foi isso que me foi pedido pelo telefone e foi isso que aceitei. Depois, recebi uma carta um pouco diferente, que solicitava “uma intervenção sobre as implicações do estudo *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*”. “Implicações” do estudo? Que quer isso dizer? Pode ler-se o sentido da palavra “implicações” de uma forma terrível - que é aquele para o qual que me agora estou a sentir, digamos, empurrada – “é este o estudo. Diga agora que implicações, a seu ver, dele decorrem”. “Temos aqui o estudo, o que devemos agora fazer?” E isso, de facto, é a última coisa que eu serei capaz de fazer. Outra coisa é pegar na palavra “implicações” e procurar pensar o que é que está implicado neste estudo. Foi assim que li o sentido da palavra “implicações”. Como me tinham convidado para comentar o estudo que ia ser apresentado durante o dia de hoje, pensei: “bom, há que tentar “des-implicar” aquilo que eventualmente estará aí implicado.” Como acontece que a Filosofia, minha área de estudo e investigação, é sobretudo esse trabalho de “des-implicação”, de desdobramento das dificuldades, de desocultação e clarificação dos problemas que nelas estão imbricadas, decidi assumir essa tarefa: tentar formular algumas das questões que eu penso que atravessam o texto deste estudo, e que hoje estiveram presentes na sessão a que eu assisti. É apenas isso que procurarei fazer.

O primeiro ponto que gostaria de vos colocar é o do estatuto de um estudo deste tipo. E, sem querer de forma alguma discutir o valor do estudo particular que aqui está - e que me parece feito com a maior seriedade - gostava de chamar a atenção para o seguinte: o que é que vale um estudo destes, por mais bem feito que esteja? O que pode valer?

É um estudo que comporta, por exemplo, as questões do desenvolvimento das crianças e que para isso recolhe resultados da Psicologia do Desenvolvimento. Ora, a Psicologia do Desenvolvimento é um universo

imenso, onde há cada vez mais problemas, onde cada vez se sabe mais, mas também onde cada vez mais se vai aumentando o edifício daquilo que não se sabe. Aliás, essa é uma das características de toda a Ciência. Ela vai progredindo e, ao mesmo tempo, vai aumentando de forma abissal o universo daquilo que, à nossa frente, se ignora. E de facto, nós não sabemos como é que uma criança se desenvolve. Temos algumas ideias. O Bruner diz uma coisa, o Piaget diz outra, o Vygotsky diz outra, os psicólogos da socio-psicologia dizem outra. Não quero de maneira nenhuma desvalorizar a Ciência, que eu prezo acima de tudo. Estou certa que, pelo confronto crítico dos vários programas de investigação de uma determinada área como é a psicologia do desenvolvimento, alguns adquiridos vão sendo apurados. Apenas pretendo chamar a atenção para o valor que pode ter um texto de vinte páginas sobre o desenvolvimento das crianças. Por muito bem feito que esteja, por muito actualizado que esteja em relação à bibliografia - penso que é este o caso - esse texto tem um valor que é aquele que ele tem. O que ele não tem de forma alguma é o valor determinante que permitiria dizer aos políticos: "Isto é assim! É assim que as crianças se desenvolvem. Devemos agora ajustar as vossas indicações políticas, organizativas, etc., ao modo como as crianças se desenvolvem." O que não me parece nada sensato. Temos ainda muito para caminhar. Por exemplo: fala-se, neste estudo, do cérebro e dos mecanismos cerebrais. Mas as ciências cognitivas nasceram ontem, estão a dar os primeiros passos. Sabemos ainda muito pouco acerca do nosso cérebro e dos seus insondáveis mecanismos e mistérios para que, do pouco que sabemos, vamos já retirar conselhos normativos para dar aos políticos que se ocupam das reformas educativas.

Já hoje foi aqui dito - não sou eu que vou dizê-lo pela primeira vez - que o problema da aprendizagem era mais complexo do que o problema da colocação de satélites em órbita. Como é que uma criança aprende? Trata-se de uma questão complexíssima. Portanto, se quisermos ser sérios, temos que reconhecer que um estudo destes, feito com toda a seriedade, vale aquilo que vale. Mas não se pode tirar dele uma indicação directa, "vamos fazer isto porque aquele estudo ou este ou outro qualquer, igualmente sério, assim o diz."

Um estudo deste tipo vale para alertar, para chamar a atenção para uma série de questões. Mas, do meu ponto de vista, não vale para dele se retirarem ilações imediatas para orientar uma qualquer prática de política global. Essa pretensão, do meu ponto de vista, pode até ser prejudicial. Porque o estudo

pode ser usado para calar a discussão sobre o tema em análise. E a discussão, essa sim, é que me parece importante. O que é que nós queremos?

Há neste estudo um artigo com esse título: *Que educação queremos para a infância?* O que significa: que futuro queremos para nós, para as crianças que cá estarão quando nós já cá não estivermos? Como é que eu protagonizo este efeito, que está sempre presente na educação, que é pretender controlar o futuro, depois da minha morte? Ao colocar essa questão, não será que estou a querer impor, depois da minha morte, o meu próprio modo de funcionamento à vida que as crianças de hoje vão viver quando eu já não viver? *Que educação queremos para a infância?* Devo dizer que me parece que esta é que é a discussão central. Não a discussão de saber se a psicologia do desenvolvimento defende isto ou aquilo, porque Vygotsky diz uma coisa e Piaget diz outra.

Lamento dizer isto. Pediram-me para falar e eu não posso senão dizer aquilo que penso... E, nesse sentido, poderão ouvir aquilo que eu tenho para dizer apenas como uma voz que vem do advogado do diabo. O que eu quero dizer é que me parece importante dar um passo atrás e não dar um passo à frente. Dar um passo atrás relativamente a este tipo de questões. Quando pergunto: *Que educação queremos para a infância?* Que infância é esta, qual é o mundo que estou a visar no futuro? Estou a falar de que futuro? Não é por acaso que a questão da utopia – uma utopia benévola – aparece neste estudo. E aparece, a meu ver, de uma forma interessante. Ou melhor, é interessante que apareça.

Outro dos problemas que aqui está implicado, e sobre o qual gostava de introduzir alguma luz - se disso for capaz - é o seguinte: *não há uma política pública de educação dos 0 aos 3 anos*. Esta é uma afirmação que penso que todos poderemos aceitar. Não há. A constatação desse inexistência é um denominador comum, um mínimo sobre o qual todos estamos de acordo. Agora, atenção, para uns isto é mau, e para outros isto é bom. Nesta sala, aparentemente para todos, isto é mau. Pareceu-me que era esta a ideia. Foram dadas indicações concretas de que essa inexistência é alguma coisa de muito negativo. Negativo em nome da integração, em nome da coerência, em nome do que se passa nos outros países.

Mas, o que é que se passa nos outros países? E quais são os outros países que eu vou consultar para saber o que é que lá se passa? Vou consultar três? Dez? Vinte? Porque três e não cinco? E, porquê estes países? O que é que

se passa na Nigéria? O que é que se passa na China? Porquê na Finlândia? Foi-nos dito que a Finlândia tinha sido escolhida porque era um país que tinha um elevado nível de educação. Mas também é o país onde há mais suicídios, como sabemos.

Mais uma vez eu digo, não é isso que interessa. A mim, pelo menos, não me interessa nada saber o que é que se passa na educação dos 0 aos 3 anos nos outros países. Alias, nunca o poderíamos saber completamente. E, ainda que o soubéssemos, que faríamos com isso? Interessa-me saber, isso sim, o que é, que direito, que dever é que eu tenho relativamente à criança. Que é isso de ser Homem? Interessa-me pensar que a criança é um lugar exemplar, um lugar maravilhoso para se perceber o que é o Homem. Porque a Criança é o Homem com todas as promessas do Homem. À medida que envelhecemos vamos perdendo promessas. A Criança tem ainda todas as promessas. Na criança, elas estão todas em aberto.

Achei curioso que, na sua intervenção, o convidado de Inglaterra tenha dito que era preciso muito cuidado: quando se dizia que, num determinado sítio havia seis anos de educação infantil e no outro havia apenas cinco, que no primeiro desses sítios tudo funcionava muito bem, mas, dizia o convidado inglês, não se podia simplesmente transpor isso para outro país. Claro que não! E por que é que vamos àqueles países e não vamos a outros, por exemplo, a Moçambique ou à África Equatorial... Dir-me-ão “ah, esses não são bons exemplos.” Pois, é isso justamente que temos que discutir. Por que é que não são bons exemplos? É aí que a discussão pode começar a ser interessante. Além disso, dizer que isto ou aquilo acontece em vários países, não é ir buscar um argumento. É ir buscar um facto. Naqueles países, na Irlanda, etc., (o estudo está certamente muitíssimo bem feito) as coisas passam-se efectivamente assim. Esse é um argumento de facto. Agora nós, numa discussão, numa decisão, temos de discutir o direito. Não o facto. Os factos nunca se discutem. Apuram-se. Por isso são factos. Temos sim que perguntar o que é que é importante, o que é que é insignificante. O que é que é positivo? São os princípios que estão em causa e não os dados factuais, os números, porque esses têm ainda que ser interpretados.

Mas admitamos que deve haver uma política educativa dos 0 aos 3 anos. Deverá ela ter lugar na escola ou na família? Foi levantada há bocadinho essa questão. No Chile - fiquei a saber - há uma educação na família apoiada pelo Estado. Em Turim, há uma educação também do Estado mas realizada na cidade, etc. Portanto, há aqui várias modalidades. A discussão tem que continuar.

Outra afirmação aparentemente óbvia: *a educação é um direito da criança*. Eu por acaso acho que não é. Sinceramente, eu acho que não é. Nem acho que seja um “direito” da criança”, nem acho que seja um “direito” das famílias. Acho que é um “dever” dos adultos, dos mais velhos. As crianças não têm direito à educação pela simples razão de que nós não temos direito àquilo de que temos absoluta necessidade. Eu não tenho direito a respirar porque eu não posso viver sem respirar! E uma criança não tem direito à educação porque ela não vive, nem sobrevive, sem educação! Assim que ela nasce, começa logo a ser educada, das formas mais espantosas, mais diversas, bem ou mal. Isso não interessa. A educação é inevitável. Ela começa inexoravelmente no berço. Seja ele um berço de ouro ou umas palhinhas.

É certo que o conceito de educação comporta sempre imensas ambiguidades. Quando se diz: a educação é um direito da criança, quer-se dizer, talvez, que a criança tem direito a uma “boa” educação? Mas, se assim é, então, o que importa é saber o que é isso de uma “boa” educação. A educação joga-se sempre entre dois polos, um positivo e outro negativo, um que nós, aqui e agora, consideramos positivo e outro que consideramos negativo. E voltamos ao mesmo ponto, à necessidade de dar um passo atrás para ir discutir o que é isso de uma “boa” educação. Dizer simplesmente que a criança tem direito à educação, parece-me uma frase quase sem sentido. Uma trivialidade oca.

Pelo contrário, faz imenso sentido dizer que os adultos têm o dever da educação. Os adultos têm o dever, quando a criança nasce - são eles que a fazem nascer - têm o dever, dizia, de a receber. E a primeira forma de educar é justamente essa de receber a criança. Recolher, acompanhar, acarinhar, proteger, amar. Acompanhar depois o seu desenvolvimento. E proporcionar “boas” condições de desenvolvimento. Isso é ao nível do dever. Mas há ainda o poder. E se o pai estiver desempregado? E se for analfabeto? E se a mãe trabalhar durante catorze horas por dia? Como “pode” ele ou ela cumprir o seu dever? O que abre para uma outra questão imensa. A da responsabilidade, não apenas dos progenitores, mas também do estado, na educação das crianças. Se os pais não tiverem condições, deverá o estado tomar conta, ou pelo menos participar, na educação das crianças? Em que medida? E quem define o que é ter ou não ter condições? Como se decide nessa matéria?

O que abre para um outro aspecto que está presente neste estudo. Nesta sala, pareceu-me, houve durante todo o dia uma grande unanimidade em

torno da seguinte tese: *deve haver uma educação pública a partir dos 0 anos*. Houve até a sugestão de que essa educação deveria começar antes do nascimento. Uma sugestão leve, mas que não deixou de ser uma sugestão. Médicos, educadores, assistentes sociais poderiam (deveriam) assim “ensinar” os pais a amar... Em Inglaterra, o Ministério da Educação (fiquei também a saber) até já mudou de nome. Já se chama Ministério das Crianças. E eu fico extremamente inquieta com isto... Porque isso significa que o poder do Estado se prepara para avassalar, inundar, alagar ainda mais a esfera privada de vida de cada um de nós.

Michel Foucault pensou esta questão². O conceito de biopolítica não é senão isto. Vivemos hoje num universo em que sabemos que devemos tomar uma vacina para prevenir uma determinada doença. Também sabemos que não podemos fumar um cigarro, porque o cigarro favorece o cancro. E sabemos que não devemos consumir açúcar, nem gorduras, nem álcool, nem hidratos de carbono. As pessoas vão assim sendo guiadas piedosamente. Mas também vão sendo normalizadas. Há certamente uma racionalidade indiscutível na biopolítica. Quem poderá contestar a importância e valor social da vacinação obrigatória de todas as crianças? Mas há também o contrapeso, a invasão da esfera de autonomia de cada indivíduo, o controlo das pessoas e dos seus comportamentos. Num dos escritos que compõem este estudo vi citado Philippe Ariès, um dos discípulos do Michel Foucault, que tem a particularidade de ter trabalhado justamente sobre essa invasão da privacidade individual que, paulatinamente, se vai instalando na nossa vida e na qual a escola é cada vez mais chamada a participar³. Porque, por muito que nos custe (a mim custa-me imenso) a instituição escolar também tem esse efeito invasivo. Pelas melhores e mais piedosas razões, como mostraram Foucault, Áries e outros, a escola é um dispositivo de normalização e de vigilância.

A questão da invasão do privado está na ordem do dia. Assistimos atónitos, nos ecrãs de televisão, a verdadeiros folhetins em que, por exemplo, se torna pública a luta entre a “família biológica” e a “família dos afectos” pela “guarda” (“posse”) de uma criança. E é uma instância do Estado que é chamada a decidir se a criança deve ficar com a “família biológica” ou com a “família dos afectos”... Decisão que é tomada ouvidos diversos consultores, psicólogos, sociólogos, etc. Porque, naturalmente, é preciso “medir” os afectos, saber que aquela família tem afectos para dar à criança e que a outra,

apesar de biológica, não tem... Resta-nos esperar que não seja pelas lágrimas vertidas face aos ecrãs da televisão que esses afectos são “medidos”... Mas, mesmo que assim não seja, isto é, que esses psicólogos ou sociólogos não se deixem levar pelos efeitos demagógicos da comunicação social de baixa qualidade, com que base (e com que direito) são tomadas as suas decisões? A verdade é que assistimos, cada vez mais, a uma tendência para entregar esse tipo de decisão à racionalidade abstracta do poder do estado. Será ela necessariamente benévola? Que pensamos hoje da sentença de Salomão?

Vem a propósito lembrar uma outra utopia que é aquela que está no limite de uma educação estatal que invadissem totalmente a esfera privada, de uma educação que operasse a partir do pré-natal, que condicionasse o pai, a mãe, a criança ainda na barriga materna, que determinasse o tipo de música que deveria funcionar na altura do parto, ou mesmo antes, durante o sono da parturiente, etc. Essa utopia está feita. É uma utopia negra. As utopias benévolas, como sabem, são todas anteriores ao século XX. A partir de finais do século XIX, a utopia transforma-se profundamente e as grandes utopias do século XX são todas negras. *O Admirável Mundo Novo* de Aldous Huxley⁴ é uma das mais ameaçadoras utopias jamais escritas. Uma utopia negra para contrapor à utopia branca, benévola, que é apresentada no estudo, aqui em análise, e que, aliás, tem tudo a ver com a utopia do Campanella⁵, essa sim uma utopia positiva: *A Cidade do Sol* é exactamente a utopia de uma cidade-escola, em tudo semelhante àquela que as colegas propõem neste estudo.

Podemos, portanto, pegar nesta frase “*não há uma política pública da educação dos 0 aos 3 anos*” e considerar: deve haver. Mas também podemos pensar exactamente o contrário: não deve haver. E, nesse caso, se não há, nada há a lamentar. Ainda bem que não há.

Que quero eu dizer com tudo isto? Que o que importa é questionar o óbvio. Só se nasce para o pensamento quando se é capaz de fazer rodar a perspectiva, por em causa aquilo mesmo que nos parece mais indiscutível. Além disso, pensar é uma tarefa delicada. Temos que ter muito cuidado com os conceitos e com as palavras que usamos. Por exemplo, há bocadinho, ouvi um senhor dizer: “em Portugal não há educação a partir dos 0 anos.” É uma frase espantosa! Fiquei literalmente siderada. É que a educação começa sempre e necessariamente aos 0 anos, justamente quando a criança é recebida no mundo. Sempre e necessariamente, para o bem e para o mal. Melhor ou

pior, há sempre uma educação. Que pode então querer dizer “em Portugal não há educação a partir dos 0 anos”. Quer dizer que os pais portugueses e as mães portuguesas quando recebem as crianças as enjeitam, as põem à porta da rua? É essa a situação em Portugal? Não, não é essa a situação. Em Portugal há educação a partir dos 0 anos, o que não há é uma educação escolar a partir de tão tenra idade. Era certamente isso que o tal senhor queria dizer. O que significa que o problema sobre o qual importa pensar é saber se deve ou não haver uma educação **escolar** a partir dos 0 anos, sabendo nós que, com a escola, vai a mão do Estado.

Devo dizer, entre parêntesis, que sou uma defensora absoluta da escola pública, obrigatória e gratuita e, portanto, democrática, porque a escola só é democrática quando é obrigatória e gratuita. Só que, para mim, a escola não é um lugar de educação mas sim um lugar de ensino. Estou pronta a discutir esta tese, mas talvez não seja este o momento. Sou defensora de uma escola pública para ensinar (ler, escrever, matemática, francês, história, geografia, etc.) e educar o menos possível. Bom, já sei que não concordam comigo. Paciência... Podemos discutir esta minha posição em qualquer momento. Portanto, a meu ver, ainda bem que não há uma educação escolar que comece aos 0 anos. A educação, começa sempre aos 0 anos, em todos os lugares, em todos os tempos, na tribo, na família, na aldeia, na grande metrópole. Em todo o lado e, portanto, também em Portugal. Ainda bem que assim é. Aos 0 anos, a criança precisa de ser protegida da escola, protegida do Estado, protegida na obscuridade do lar, como na obscuridade do ventre materno, ele mesmo obscuro. As crianças precisam de estar ali protegidas, encolhidas, acarinhadas. Compra-se um berço para as aconchegar. E há toda uma tarefa de protecção, que inclui também algum silêncio, que faz parte dessa educação primária, primordial, anterior a tudo, que começa com os 0 anos.

Hannah Arendt, fala mesmo da tirania da luz. Diz ela: há uma tirania da luz que leva as pessoas a projectarem luz demasiado cedo sobre a criança, quando, pelo contrário, ela precisa de uma certa obscuridade, de estar em silêncio, tranquila, protegida. Não é por acaso que as mães fecham as janelas, as cortinas da casa ou põem uma fralda sobre o berço para tapar a luz do lugar onde a criança está. Claro que esse gesto vai ter que ser abandonado. A criança tem que crescer. Mas há nele um sinal cujo sentido é importante compreender. Esse gesto dá à criança uma antecâmara. Depois, quando a criança vai para a escola, também

ai há algum enquadramento para a vida da criança. Como a Hannah Arendt diz num texto magnífico que tive o gosto de traduzir⁶, a escola não deve ser um lugar do mundo. A escola é o lugar que precede a entrada no mundo. É a antecâmara do mundo. Ela tem justamente a função de prolongamento do ventre materno, a função ainda de uma certa protecção.

Por isso sou absolutamente contra o fim dos muros da escola. Acho que a escola deve ter muros. Infelizmente, verifico que ela tem muros por uma razão que não me agrada nada. Tem muros para que os pais aprisionem as crianças lá dentro enquanto vão trabalhar, para terem a certeza de que elas não vão fugir para a rua. Há algumas escolas que até têm arame farpado. Não estou a falar disso, estou a falar da necessidade que a criança tem de um universo relativamente estável, relativamente protegido, privado, onde ela viva com meia dúzia de pessoas, não muitas, e onde ela possa ir constituindo laços de ternura com as pessoas que a rodeiam, sem sobre ela cair demasiado cedo a tal violência branca, a tal tirania da luz de que fala Hannah Arendt. Uma antecâmara que seria a *maternelle*, nome curioso em francês... Não é por acaso que se chama *maternelle*. É a continuação da mãe. Mas, a língua francesa comporta uma outra palavra horrível que é *garderie*. Palavra também muito significativa. Em português, temos a escola infantil, a pré-escola, a pré-primária. A escola dos 3 aos 6 anos tem diversos nomes. Chamamos-lhe “creche”, “infantário”, designação esta que é muito estranha, muito inquietante. Mas temos também o “jardim de infância”, porventura a designação mais bonita que a nossa língua nos oferece para podermos pensar esse intervalo entre a casa familiar e o mundo. Ela corresponde à *maternelle* francesa. Em ambos os casos, uma antecâmara amável e risonha que vai permitir a passagem da criança para o mundo, esse sim completamente luminoso, da rua, do *claxon* de automóvel, dos reclames *neon* sempre luminosos, dos ecrãs dos computadores, da agressão por todos os lados.

Um outro ponto que gostaria de sublinhar é o facto – do meu ponto de vista, espantoso – de, neste estudo, haver o esquecimento da televisão. Em tudo aquilo que li nestes textos e em tudo o que hoje aqui ouvi, não se referiu nunca a televisão. Ora, penso que a televisão é “o grande educador da classe operária”, para retomar a expressão que o Arnaldo Matos usava, aqui há uns anos, a propósito do MRPP. Hoje, a televisão é a grande educadora, é a grande educadora universal de todas as crianças. Quando uma mãe (ou um pai) chega a casa e liga o programa de televisão para o menino estar a

ver enquanto ela (ou ele) vai fazer o jantar, porque já é tarde e tem que o fazer rapidamente, etc., está a entregar directamente a criança à responsabilidade de uma poderosa agência educativa. Podemos concordar ou não concordar com a educação que a televisão oferece. Isso é outro assunto. Mas não podemos negar que a televisão é altamente educativa. Portanto, não percebo como é que se pode hoje fazer um estudo sobre a educação da criança e não se falar da televisão?

Penso que os educadores, as pessoas que estamos interessadas na educação das crianças, devíamos chamar a atenção para a necessidade absoluta de se olhar para o que se passa nas nossas televisões. Não nos podemos esquecer que a escola pode muito menos do que a televisão. Ainda que a escola fosse educadora, que poderia ela fazer contra a acção extremamente forte e sugestiva da televisão? Que pode uma escola que se queira educadora fazer contra uma série de programas extremamente violentos que os seus alunos vêem na televisão, em casa, antes de jantar. Há que olhar com muita atenção para a televisão. Aí, sim, é que a educação dos 0 aos 12, ou aos 14 ou aos 25 se efectua com uma eficácia extraordinária! Lamento que este estudo não tenha pensado nisso.

Há outros problemas curiosos que estão ligados com este, que são o problema da continuidade na educação. Como é que se fazem as passagens? Há vantagens em a educação ser gradual ou há vantagens em haver rupturas? Rupturas há sempre. Nascer é uma imensa descontinuidade. É mesmo a nossa primeira experiência de descontinuidade. Estávamos tão bem, tão sossegados, tão quentinhos e temos que nascer. Somos empurrados cá para fora com uma formidável força vital. Depois, mais tarde, também seremos empurrados para morrer e, ao longo da vida, somos empurrados para muita coisa. A nossa vida é feita dessas descontinuidades.

E é curioso que, por exemplo, em nome de algumas psicologias do desenvolvimento se podia fazer o elogio da descontinuidade. Piaget não é senão o autor da descontinuidade. Ele vem dizer que a criança só muda de estrutura cognitiva quando ultrapassa um repto. O seu desenvolvimento cognitivo está ligado com a possibilidade de responder pela positiva a estímulos que lhe são apresentados. E se esses estímulos não forem reptos no sentido do seu desenvolvimento, esse desenvolvimento fica entravado.

E eu que sou a favor da continuidade em relação a tanta coisa, há um lugar teórico em que sou a favor da descontinuidade: justamente na questão da escola. Acho que a escola é descontínua por natureza. Tudo nela está

organizado descontinuamente. A separação entre a sala e o recreio. Toca a campainha (agora já não há campainha, já não toca campainha, eu sei, os educadores da continuidade já acabaram com ela). Mas, do meu ponto de vista, devia tocar a campainha. Agora vamos brincar, agora vamos estudar, Agora temos um só professor. Depois vamos ter muitos. Pois com certeza que há uma ruptura. Coitadinha da criança. Vai sofrer com essas rupturas... Talvez. Mas a vida é assim. A vida é feita de rupturas.

Portanto, muro para a escola, distinção entre a sala e o recreio, horário estabelecido, agora vamos brincar, agora vamos estudar. Um único professor, com certeza, na instrução primária. Porquê? Porque é aquele que substitui, na escola, a função protectora da casa familiar. Vários professores depois, mais tarde. Porque as exigências de ensino assim o aconselham. O professor tem que ser competente naquilo que ensina. Um em cada área. Como há muitas áreas, tem que haver muitos professores. Porque nós não temos escolas para educar as crianças, temos escolas para transmitir conhecimento. Se as escolas fechassem, as crianças continuariam a ser educadas. Mas a humanidade, em termos de conhecimento, regressaria à barbárie.

Proponho-vos uma experiência de pensamento: imaginem que as escolas fechavam de um dia para o outro. O que é que acontecia? As crianças continuavam a ser educadas. Em suas casas, com os vizinhos, umas com as outras. Agora, havia uma coisa horrível que ia acontecer. A Ciência, em pouco tempo, iria acabar, e com ela os laboratórios, as pontes, os hospitais, os medicamentos. Deixava de haver médicos para tratar as pessoas, deixava de haver engenheiros para saber funcionar com as centrais eléctricas. Num espaço de cinquenta anos estaria tudo terminado. Mas, as pessoas continuariam a ser educadas. Com certeza. Que quero eu dizer com isto? Que a escola não serve para educar. Pode até acontecer que eduque. Mas não é esse o seu destino. A televisão educa muito mais. Os pais educam muito mais. Os padres educam muito mais. As igrejas estão cá para isso, para educar, para indicar um caminho, para apontar uma solução. A escola está cá para contribuir para a construção de conhecimento novo. Para transmitir o conhecimento já adquirido pela humanidade de forma a permitir às novas gerações que possam dar continuidade a essa aventura. É essa a sua função inexorável e fundamental. Aqui está uma distinção - entre educação e ensino (escola) - que vai contra o que parece hoje óbvio e que, a meu ver, merece ser equacionada com muito cuidado.

Ainda a propósito da continuidade da escola e da necessidade de evitar rupturas, ouvi hoje alguém dizer que a escola: “tem que preservar o brincar”. Expressão para mim completamente espantosa. Como se as crianças precisassem que alguém preservasse o seu brincar! As crianças brincam com tudo. Até brincam com balas. Uma criança numa região em guerra, até faz castelinhos com balas. Nos campos de concentração as crianças brincavam. Porque ser criança é brincar. Portanto, nós não temos que preservar o brincar. A criança não vai à escola para brincar. Nem a escola lhe deve oferecer isso. A criança vai à escola para aprender. E como ela adora aprender! Adora aprender e adora aprender coisas difíceis. Estou convencida que, muitas vezes, as crianças não gostam da escola, abandonam a escola, porque não aprendem coisas difíceis na escola. Porque aprendem coisas fáceis, coisas que elas já sabem.

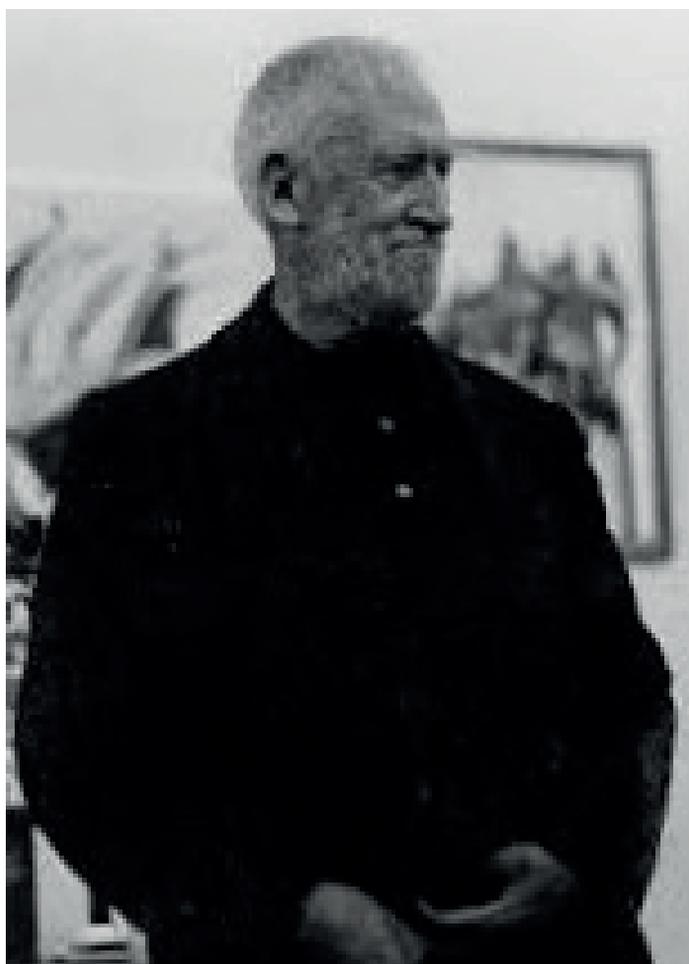
Outra questão que está envolvida com esta questão do gradual e o descontínuo, é o facilitar ou o dificultar. Vamos aproximar o 2.º ciclo do 1.º. Vamos facilitar. Ou vamos puxar o 1.º para o 2.º? Vamos tornar a escola mais fácil ou mais difícil? Vamos ensinar a brincar ou vamos ensinar matemática? A matemática é difícil. Pois é. Mas quando estou a ensinar matemática, estou a respeitar, tanto a criança que está na minha frente, a sua inteligência, as possibilidades que a habitam, como o mundo, o mundo de que eu sou representante face à criança, e no qual uma disciplina fundamental, uma ciência fundamental - a matemática - foi constituída há 2.300 anos, e é fundamental para a compreensão do mundo e das outras ciências e deve, portanto, ser ensinada. É isso que, do meu ponto de vista, se deve fazer numa escola.

Não digo mais nada, já devem estar demasiado zangados comigo...

Notas

1. Apresentado a convite do Conselho Nacional de Educação num seminário reunido para apreciar um estudo sobre a *Educação das crianças dos 0 aos 12 anos*, em 20 de maio de 2008, este texto foi posteriormente publicado in I. Alarcão; M. Miguéns (eds.), *A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Relatório do estudo, Actas do seminário realizado a 20 de maio de 2008 e Parecer do CNE*, Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 2009, pp. 363-378.
2. Veja-se, de Michel Foucault, *Surveiller et Punir*, Paris: Gallimard, 1975, em especial pp. 177-186.
3. Aries, Philippe - *L'Enfant et la Vie Familiale sous l'Ancien Régime*, Paris: Seuil, 1973.
4. Aldous Huxley (1894 – 1963)
5. Tommaso Campanella (1568 - 1639)
6. Pombo, O., (2000) (selecção, tradução e prefácio), *Quatro Textos Excentricos. Filosofia da Educação (Hannah Arendt, Eric Weil, Bertrand Russell e Ortega Y Gasset)*, Lisboa: Relógio d'Água, 105 pp.

Agostinho da Silva, um arquétipo vivo do professor



(foto de Henrique Guimarães)

Conheci Agostinho da Silva já tarde na minha vida. Não o vi nunca com os olhos da juventude. Talvez por isso o não tenha amado como a um mestre. O que nele admirei desde o primeiro minuto foi a sua alma de bandeirante, o seu ímpeto mágico de caminheiro, o seu entusiasmo de explorador de florestas tropicais, a sua credulidade generosa de peregrino.

Visitei-o algumas vezes, em sua casa, numa sala repleta de livros, cartas e papéis, que lhe ia a jeito porque dela se via o Tejo. E, de cada vez, senti sempre que estava na presença de um grego, cidadão e estrangeiro, eupátrida e meteco, escravo e homem livre, animado pelo furor irradiante da curiosidade e da crença no valor da verdade.

Um dia convidei-o a vir dar uma aula aos meus alunos da Faculdade de Ciências. Esse convite surgiu em consequência de um episódio curioso. Numa aula em que fiz uma referência a Agostinho da Silva apercebi-me que os estudantes não conheciam sequer o seu nome. Havia, no entanto, uma excepção: um aluno que tinha lido quase tudo o que ele até então publicara e que o admirava com profundidade e silêncio. Esse facto, e o reconhecido interesse que esse estudante manifestou, levaram-me a convidar Agostinho da Silva. Porque, como se sabe, a sua disponibilidade era infinita, ele aceitou de imediato ao meu convite. E assim, conforme combinado, no dia 19 de janeiro de 1987, lá fomos nós, eu e o dito estudante², à Travessa do Abarracamento de Peniche buscar o “Professor”. O resultado foi que, nesse dia, na minha aula, teve lugar um acontecimento esplendoroso que recorro com emoção³. Pelos anos fora fui encontrando, mais ou menos acidentalmente, alguns desses estudantes. E, em todos os casos, esses encontros tinham um nome: Agostinho da Silva.

Depois dessa aula aos meus alunos da Faculdade de Ciências, sempre que o visitava, Agostinho da Silva pedia-me que o convidasse de novo. É que - como me explicava - um estudante havia feito uma pergunta a que não tinha tido tempo de responder. Precisava pois de regressar. Mesmo que o tal aluno já lá não estivesse para o ouvir, mesmo que a tal questão não voltasse a ser formulada, mesmo que nenhum aluno sentisse necessidade de a colocar de novo, era ele - professor - que precisava de responder. Era pois urgente que eu o voltasse a convidar.

Assim fiz. A segunda aula foi marcada, quase um ano depois, para o dia 19 de dezembro de 1988. Dessa vez, porém, esperava-nos, a mim e a ele, uma situação inesperada. À chegada à Faculdade, fomos ambos surpreendidos com a grande quantidade de pessoas que se aglomeravam à porta da sala de aula. Para além das duas dezenas de prováveis alunos, uma imensa enchente. Centenas de

peças haviam ocorrido a ouvi-lo. Ninguém as tinha convocado. Eu não havia informado senão os meus alunos e um ou dois colegas. A verdade porém estava à vista: a notícia tinha-se espalhado de forma assombrosa. É certo que, entre o primeiro e o segundo convite, Agostinho da Silva tinha sido constituído como personagem mediática. O programa televisivo “Conversas Vadias”, entretanto iniciado, tinha-lhe granjeado, em pouquíssimo tempo, a popularidade que a sua obra nunca lhe havia dado. Aquela pequena multidão que o esperava na Faculdade estava pois ali por efeito de uma misteriosa acção à distância que só o brilho contagiante da sua palavra podia explicar.

Recordo que nem eu nem o Professor estávamos preparados para tal enchente. À última hora, foi necessário mudar para uma sala muito maior (o anfiteatro da matemática). E o Professor, apanhado desprevenido, lá se recompôs. Sem revelar qualquer incómodo, com a mesma simplicidade de sempre, de pé como era seu hábito, durante quase duas horas seguidas, encantou todos os presentes com o seu espírito. No calor do acontecimento, houve mesmo alguém (nunca soube quem) que tirou uma fotografia que, sem seu nem meu conhecimento, foi publicada (também nunca soube como) num jornal diário da capital. No fim, todos queriam falar com o Professor e a todos o Professor queria responder. Recordo-me que fui eu que interrompi a torrente daquele rio. Fui eu que estanquei o transbordar daquele verbo.

Anos mais tarde, um pouco por acaso, tomei consciência que se cumpriam em breve 10 anos sobre essa sessão memorável. Lembrei-me de comemorar o facto. Ele já não estava entre nós. Lembrei-me de recordar a sua passagem pela Faculdade de Ciências procurando reunir o maior número de pessoas que tivessem estado presentes, dez anos antes. A ideia - parecia-me - vinha ao encontro do próprio conceito de escola, instituição cujo sentido o Professor tanto havia interrogado e que, pela minha parte, tenho vindo, ao longo dos anos, a tentar compreender melhor. Escola que me aparece cada vez mais como lugar de resistência, de luta contra o esquecimento. Entidade rítmica, marcada pela sucessão de vagas de estudantes e professores, que renasce cada ano pela chegada de novos alunos mas que também se despede cada ano de antigos alunos e velhos professores.

Apresentei o projecto aos meus alunos que, nesse semestre, se encontravam a trabalhar sobre Agostinho da Silva no contexto da cadeira de história e filosofia da educação que então leccionava e deixei-me contagiar pelo seu entusiasmo. E se promovêssemos uma sessão comemorativa da vinda de

Agostinho da Silva à nossa Faculdade 10 anos depois? E se nos organizássemos de modo a pedir testemunho da memória que conservam desse acontecimento às pessoas que estavam na fotografia⁴, às pessoas que não ficaram na fotografia mas que se sabia que tinham estado presentes⁵, aos antigos alunos de há 10 anos que tentaríamos localizar.⁶ E se, aproveitando as possibilidades técnicas hoje ao nosso dispor, fizéssemos uma montagem vídeo a partir dos registos existentes? Iniciativa que nos permitiria, não apenas *ler* os seus textos, mas *ver* o movimento da sua irreverência, a força e capacidade sugestiva do seu gesto, *ouvir* a liberdade perturbadora da sua palavra, a cintilação da sua fala, o desafio revigorante dos seus sonhos sempre prontos a melhorar o que existe.

Assim foi, de facto. Numa daquelas confluências de boas vontades que sempre se desencadeiam quando tem lugar um gesto de sincera comemoração, foi possível reunir, numa sessão comemorativa da passagem do professor pela Faculdade de Ciências, realizada no dia 17 de dezembro de 1998, muitas dos estudantes e muitas das outras pessoas que, nessa mesma sala, 10 anos antes, tinham ouvido Agostinho da Silva. Nessa sessão, “Recordar Agostinho da Silva: 10 anos depois”, foram apresentados extractos da gravação *audio* da palestra então proferida pelo professor⁷, uma série de belíssimas fotografias de Agostinho da Silva da autoria de Henrique Guimarães, um conjunto de pequenos estudos dos seus textos mais importantes sobre temas educativos e um vídeo intitulado “Agostinho da Silva, algumas ideias sobre educação” feitos, uns e outros, pelos estudantes.⁸

Na sequência dessa sessão, foi ainda possível promover um programa de “Encontros Agostinho da Silva”. Com inspiração na universal curiosidade do Professor, a ideia consistiu em reunir um conjunto de pessoas que se ocupassem de temas da sua competência, temas diversos e variados, não necessariamente correspondentes às suas respectivas demarcações disciplinares e académicas. Da pena de morte à Paideia clássica, do selvagem de Aveyron à física quântica ou à biologia pesqueira, foi possível constituir, mais uma vez na Faculdade de Ciências de Lisboa, um ciclo de conferências nas quais a memória de Agostinho da Silva funcionou sempre, e para todos, como leve exemplo primordial, referência frágil, enquadramento mínimo, simultaneamente estável, flexível e não constrangedor. Uma âncora que não desvirtuasse ou atropelasse a liberdade de navegação⁹.

Que dizer agora, à distância de quase outros dez anos desses gratos acontecimentos?

Que me ficou a certeza de ter tido o privilégio de estar, por breves momentos, na presença da figura mesma do **professor**, digamos assim, de um seu arquétipo vivo. Não é pois de estranhar que, nessa antiquíssima oposição entre a fala e a escrita, ele esteja claramente do lado da *fala*. Não que a sua prosa (e poesia) não seja escrita num português esplendoroso e puro. Mas porque a fala, de que ele mesmo se reclama, é a matéria por excelência do ensino. É por isso que, como escreveu numa das últimas páginas de *Educação de Portugal*:

“O que acontece é que, muito mais que *escrever* me interessa *falar*. Aí, porquanto há gestos, pausas queridas e necessidades de respiração, ficam as orações mais ou menos bem divididas e pouca gente dá porque, afinal, houve apenas um só período do princípio ao fim do discurso” (sublinhados nossos).

Enquanto expressão de uma presença concreta, de uma diferença radical, a fala - *pela* qual e *através* da qual o ensino primordialmente se faz - é o *medium* próprio do professor, o seu *etbos*, a sua casa, o seu lugar. É ela que permite ao professor vivificar, com a sua presença, o património cultural (científico, filosófico e artístico) adquirido pelas gerações anteriores e que cabe por missão ao professor transmitir às novas gerações.

É porque Agostinho da Silva era primordialmente um professor que, ao seu lado, nós - seus alunos - nos sentíamos melhores e mais confiantes. É por isso que, a nós - seus alunos - nos cabe a tarefa de incessantemente comentar, questionar, repensar, discutir, discordar do que nos ensinou. Sobretudo, não nos conformarmos!

“Do que você precisa, acima de tudo, é de se não lembrar do que eu lhe disse; nunca pense por mim, pense sempre por você; fique certo de que mais valem todos os erros se forem cometidos segundo o que pensou e decidiu do que todos os acertos, se eles foram meus, não são seus. Se o criador o tivesse querido juntar muito a mim não teríamos talvez dois corpos distintos ou duas cabeças também distintas. Os meus conselhos devem servir para que você se lhes oponha. É possível que depois da oposição, venha a pensar o mesmo que eu; mas, nessa altura, já o pensamento

lbe pertence. São meus discípulos, se alguns tenbo, os que estão contra mim; porque esses guardaram no fundo da alma a força que verdadeiramente me anima e que mais desejaria transmitir-lhes: a de se não conformarem”

Agostinho da Silva, *Cartas a um Jovem Filósofo*

Notas

1. Com o título *Recordar Agostinho da Silva: 10 anos depois*, este texto foi incluído numa brochura aquando da 1ª sessão do “Ciclo de Conferências Agostinho da Silva”, realizada FCUL, 17 de dezembro de 1998 e posteriormente publicado in Renato Epifânio; Romana Valente Pinho; Amon Pinho Davi (orgs.), *In Memoriam de Agostinho da Silva. 100 Anos, 150 Nomes*, Lisboa: Zéfiro / AAS, 2006, pp. 354-359.
2. O aluno de então, o tal estudante que sabia tudo acerca do Professor Agostinho da Silva, era o Dr. José Manuel Conceição que, mais tarde, veio a ocupar o lugar de Assistente estagiário da Faculdade de Ciências do qual, no fim de um processo que nada teve de claro, acabou por abandonar (ou ser afastado).
3. Na sequência dessa aula, à qual os meus alunos de então, bem assim como alguns colegas que convidei, assistiram maravilhados, pedi ao Prof. Agostinho da Silva que nos desse um texto inédito para a *Revista de Educação* em cuja criação eu estava então empenhada. O texto, intitulado “*Divagações quanto a Futuro*”, foi-me remetido com simplicidade e prontidão e publicado no número 2 do volume inaugural daquele revista.
4. É o caso de Odete Valente, João Pedro Ponte, Teresa Levy, Isabel Chagas, Cardoso Alves e Joaquim Furtado.
5. Por exemplo, Maria Helena Andrade e Silva, João Andrade e Silva e Henrique Guimarães.
6. Convidei também a Associação Agostinho da Silva entretanto constituída e que se fez representar nas pessoas de Maria da Purificação Araújo e Manuel Pina.
7. Foi nessas circunstâncias que tomei consciência de que, afinal, tinha em meu poder a gravação sonora da sessão de 19 de dezembro de 1988. Na verdade, conservo ainda hoje em meu poder uma cassette que guarda o eco das palavras que o Professor então proferiu.
8. Com selecção e montagem de dois estudantes, Ricardo Sousa e Rui Albuquerque Foles, esse vídeo está disponível, com a referência DE-VHS-306, na Videoteca do Departamento de Educação da FCUL.
9. Nesse âmbito foram realizadas as seguintes sessões: “*Pela Abolição Universal da Pena de Morte*”, 17 de março de 1999, FCUL (mesa redonda dinamizada por Clara Cruz com Barata Moura, Frei Bento Domingues, Laborinho Lúcio, João Nabais, Fernando de Sousa, José Manuel Cabral); “*Escolas Inclusivas*”, 4 de maio de 1999, FCUL (encontro dinamizado por Fátima Alves com a Isabel Paes e Olga Pombo); “*Educação na Grécia Clássica*”, 3 de dezembro de 1999, FCUL, por Victor Jabouille; “*O Selvagem de Aveyron*”, 15 de dezembro de 1999, FCUL (visualização do filme de F. Truffault “*L’Enfant Sauvage*”, seguida de um painel dinamizado por Olga Pombo e com Maria Filomena Mölder e Maria Manuel Vieira e José Navarro de Andrade; “*Física Quântica e Filosofia*”, 9 de maio de 2000, FCUL (conferência por José Croca); “*Gaspard Hauser*”, 17 de maio de 2000, FCUL (visualização do filme de Verner Herzog, “*O enigma de Kasper Hauser*”, seguida de um painel dinamizado por Olga Pombo e com Teresa Levy, Luís Simões e Susana Salvado); “*Será que o automóvel é determinista?*”, 23 de maio de 2000, FUCUL (conferência por Fernando Belo) e “*Biologia Pesqueira*”, 31 de maio de 2000, DEFCUL (conferência por Leonel Serrano Gordo).

A Escola como Memória do Futuro

Antes de alinhar algumas palavras sobre Agostinho da Silva quero declarar, com total sinceridade e autêntica modéstia, não pretender mais do que *aludir* a dois ou três aspectos que mais vivamente me impressionam na sua obra, *referir* duas ou três questões que mais profundamente me interpelam, *recordar* duas ou três páginas que mais irremediavelmente me fascinam. Páginas de um português brilhante e puro, carregado de sabedorias antigas e adoçado pelo aroma de paisagens distantes, de um português que comove pelo reencontro que produz com aquilo que, porventura, mais profundamente constitui a nova pátria — a língua portuguesa.

Disso apenas aqui se tratará! Destacar algumas das suas teses. Teses fortes, ousadas, sempre sugestivas, frequentemente inovadoras, por vezes escandalosas. Propostas todas com tal liberdade que o leitor se sente igualmente livre para discutir, rejeitar ou aceitar, discordar totalmente. Na obra de Agostinho da Silva, o acordo fica tacitamente estabelecido dada as primeiras linhas: se o autor se dá a si mesmo a liberdade de escrever o que pensa e, mais ainda, de pensar o que escreve — o leitor — esse, fica obrigado a uma equivalente liberdade.

A questão educativa encontra-se atravessada por inúmeras **antinomias** facilmente reconhecíveis no diálogo de surdos das pedagogias. Educar pelo constrangimento ou pela liberdade? Pela disciplina ou pelo

apoio à criatividade? Ir ao encontro de prazer do educado, dos seus interesses, dos seus desejos ou defender que só o esforço é verdadeiramente educativo? Educar a sensibilidade ou a inteligência? Investir no fazer ou no conhecer? Partir do vivido, do imediatamente experienciado, ou do já construído, do já logicamente consistente? Apostar na informação aditiva ou na estruturação cognitiva? Promover o reconhecimento (compreensivo) do passado ou preparar (tecnicamente) para o futuro? Apontar para a vida activa (formação profissional) ou preparar para o ócio, para o tempo livre², o desemprego, o não-trabalho de que falava Agostinho da Silva³ e que certamente espreita o destino dos jovens de hoje?

Cada uma destas antinomias (e não pretendemos esgotar a lista do que seria a sua enumeração completa) está suportada por diferentes *concepções do que é o homem*, traduz-se na consideração de diferentes *finalidades educativas* e implica um conjunto de opções decisivas quanto ao *tipo de acção* que se defende dever o educador exercer sobre o educado.

Assim, por exemplo, se se pensa que o homem é uma *tábua rasa* onde nada está escrito (Aristóteles) e onde a educação se inscreve como segunda natureza, um *campo por cultivar* (Erasmus) no qual podem nascer diversos frutos consoante as sementes que a educação aí lançar, a *cera mole* (Comenius) onde a educação imprime as suas marcas, a *argila húmida e sem forma* (Montaigne) que a educação permite moldar ou modelar, o *riacho sem leito e sem destino* (Locke) que só a educação orienta e guia, então a educação é um processo determinante da construção do humano. Sem ela o homem não seria homem. Com ela o homem é aquilo em que se torna. A educação tem então como finalidade promover na criança ou no jovem a aquisição disciplinada de um conjunto de comportamentos e competências julgadas convenientes (necessárias) pelo corpo social a que a criança ou o jovem se devam **adaptar**

Pelo contrário, se se pensa que o homem é um ser dotado de consistência interna, de potencialidades e qualidades (pré-)determinadas, um ser que contém em si o princípio do seu próprio **desenvolvimento**, então a educação é um processo que se deve desencadear em função de leis próprias ao educado, leis já fixadas desde sempre ou que, progressivamente, se vão revelando no tempo. A educação terá então a forma socrática da descoberta, da actualização de possibilidades, da rememoração.

Que fazer face a estas antinomias? São várias as soluções possíveis.

A **primeira solução** - a mais fácil, a menos interessante - consiste na tomada de partido relativamente aos termos educativos em oposição no interior das antinomias, isto é, no esquecimento (ou desistência) do esforço de pensar a antinomia nas suas implicações antropológicas e na apressada constituição de opções doutrinárias do sinal contrário. Cada uma dessas posições doutrinárias toma a forma de uma pedagogia, uma orientação normativa da acção educativa com a sua lógica interna, os seus valores mais ou menos explícitos, os seus pontos de partida quase sempre insuficientemente explicitados. Ficam assim criadas as condições para o bem conhecido “diálogo de surdos das pedagogias”, cada qual defendendo os seus próprios princípios e criticando, a partir deles, a perspectiva contrária (infelizmente, é a isso que, muitas vezes, se chama “crítica”). Far-se-á, por exemplo, a crítica da pedagogia não-directiva a partir de uma perspectiva directivista ou, vice-versa, a crítica do directivismo pedagógico a partir de um posicionamento doutrinário não-directivista.

Agostinho da Silva recusa com veemência esta solução. Assim se compreende, creio eu, o seu tão repetido grito: “sou contra a pedagogia”⁴, ou “excelente será declarar eu logo que não acredito demais no valor de tal preparação pedagógica, e que bons pedantes se fabricam com tais matérias” (*Educação de Portugal*, p. 62). Como Agostinho da Silva diz, não temos senão que nos rir desse “incessante martelar” de que é feita a pedagogia, das “receitinhas didácticas de que vivem os pedagogos profissionais” (*Aproximações*, p. 119). Não temos senão que sorrir de todos aqueles que, em vez de procurarem moldar-se a si próprios, se dedicam à “escultura sobre os outros” (*Aproximações*, p. 84).

A **segunda solução** consiste também em tentar fugir à lógica da antinomia, em procurar escapar à sua aporeticidade procurando determinar, de forma “científica”, os elementos constitutivos do que se seria um acto educativo (digamos) bem sucedido. É a lógica descritiva e aparentemente neutra das chamadas “ciências da educação”, vítimas (elas também) dos mecanismos de decomposição analítica que elas próprias preconizam. Solução laboriosa, é certo, mas míope e ingénua. Solução que, propondo-se ultrapassar a lógica antinómica, na verdade o que faz é escamotear as dificuldades que nela estão envolvidas.

Também não é esta a solução para que aponta Agostinho da Silva. Como ele diz, com indisfarçável enfado, logo na primeira página de *Educação de Portugal* “já existem muitos trabalhos que descrevem o estado actual da educação com todos os pormenores da estatística e, na medida do possível, com todas as considerações pertinentes sobre as circunstâncias de economia, de objectivos cívicos e programáticos e de possibilidade de execução que permitem, facilitam ou proíbem que se eduque” (*op. cit.*, p. 7). E, entandamo-nos, “Já existem”, quer dizer, já bastam!

No entanto, quer-nos parecer, é possível ainda uma **terceira solução**. Ela passa pela recusa, quer da adesão expedita a uma opção pedagógica mais ou menos convicta e intransigente, quer da solução “cientista” de fuga à inquietação antinómica. A terceira solução implica o respeito pela antinomia enquanto destino da própria razão que, como mostrou Kant, se constrói justamente nesse esforço de pensar para lá dos seus limites. Ela implica a coragem de enfrentar essas antinomias naquela que é a sua formulação mais geral e abstracta (mas também mais grave e profunda), aquela que organiza toda as outras, a saber: reconhecer que, subjacente a todas as antinomias educativas se joga uma *opção fundamental pelo humano do homem*.

Educar é cultivar no indivíduo o seu ser total **ou** confirmar a pertença do homem à comunidade dos homens? Educar é apoiar, ajudar, estimular, apenas proteger o livre *desenvolvimento* das potencialidades individuais **ou** promover, orientar, provocar, impor mesmo, a *adaptação* do educado aos valores e saberes da comunidade social em que está inserido? De um lado, sussurra ao nosso ouvido a palavra de Rousseau, o programa radical de uma *educação negativa*: o homem nasce bom, a sociedade é que o perverte e corrompe. Assim sendo, o que é que o educador deve fazer? “Muito sem dúvida! Impedir que alguma coisa se faça”⁵. Do outro lado, ouvimos (por exemplo) a voz de Watson: “Dai-me doze crianças, sãs e bem constituídas, e deixai-me escolher o meio em que as hei-de educar. Garanto-vos que levarei cada uma a tornar-se o tipo de especialista que eu quiser – médico, advogado, comerciante, chefe, criado, mesmo pedinte e ladrão, e isto independentemente dos seus talentos, tendências, habilidades, vocações e raça dos seus antepassados”⁶.

A terceira solução supõe ainda a *decisão comprometida* por um dos pólos da antinomia central na qual (a nosso ver) a questão educativa se encontra irremediavelmente clivada.

É esta justamente a solução adotada por Agostinho da Silva: “É útil que fique bem claro o que penso sobre educação em dois ou três pontos essenciais: creio, primeiro, que o mundo em nada nos melhora, que nascemos estrela de ímpar brilho, o que quer dizer, por um lado, que nada na vida vale o homem que somos; por outro lado, que homem algum pode substituir a outro homem, (...) que todo o homem é diferente de mim e único no universo; que não sou eu, por conseguinte, quem tem de reflectir por ele, quem sabe o que é melhor para ele, não sou eu quem tem de lhe traçar o caminho, com ele só tenho o direito, que é ao mesmo tempo um dever: o de o ajudar a ser ele próprio” (*Educação de Portugal*, p. 8).

Agostinho da Silva determina claramente os dois pólos da antinomia: “educar não é levar ninguém a ser isto ou aquilo, não é tentar influir de qualquer modo em sua orientação futura, mas dar meios de expressão à sua capacidade criativa” (*Educação de Portugal*, p. 39). Agostinho da Silva reconhece de forma explícita a sua herança Rousseauista: “a ideia do homem selvagem (...) tem que se pôr de novo como um conceito positivo” (*Educação de Portugal*, p. 9). Ou então: “é à criança que temos de considerar o bom selvagem, estragando-a, deformando-a, inutilizando-a o menos que nos seja possível, defendendo o seu tesouro de sonho, jogo e criação, a sua espontaneidade e a sua malícia sem maldade, o seu entendimento (...) e o seu amor do mundo” (*ibid*). Agostinho da Silva retira de imediato as consequências educativas da sua opção antropológica: “Acreditando pois que o homem nasce bom (...) a educação não poderá ser mais do que fornecer a cada um tudo o que solicite para que a sua pessoa se possa desenvolver e afirmar” (*Educação de Portugal*, pp. 10-12). “A educação não é “fazer que alguém se modele segundo o que pareceu mais desejável a quem já, tinha o poder de modelar” (*Educação de Portugal*, p. 17). E, numa formulação lapidar, muito próxima do conceito de educação negativa em Rousseau escreve: “a educação não terá nenhuma outra tarefa senão a de deixar que a bondade inicial esplenda e seja” (*Educação de Portugal*, p. 12).

Todos sabemos como Agostinho da Silva se empenhou coerente e persistentemente no desenvolvimento desta opção!

Mas, esta opção rousseauista arrasta como consequência a **condenação da Escola**, desses “risíveis estabelecimentos a que chamamos colégios”, como dizia Rousseau no *Emile*⁸.

E, na verdade, encontramos em Agostinho da Silva, não apenas uma crítica à escola que há - “pelos tempos fora, temos querido que a escola, escola chinesa ou escola alemã, escola chamada progressista ou escola retrógrada, seja fundamentalmente uma fábrica de fortes” (*Educação de Portugal*, p. 10), “a missão principal da Escola tem sido a de criar profissionais de valor médio e não os inovadores” (*Aproximações*, p. 113) - mas também uma condenação da própria ideia da Escola. Toda a escola está fundada sobre os princípios da posse e da rivalidade. É por isso que “cada aluno procura aprender por si e para si, (...) com o pensamento de que é necessário aparecer na vida bem armado, pronto à conquista do bom lugar e à defesa entre os possíveis assaltantes” (*Sanderson*, p. 42). É por isso que, na escola, o aluno procura “ultrapassar os camaradas” e sente-se “sobretudo satisfeito quando foi o primeiro da classe” (*Sanderson*, p. 43). É por isso que a comunicação do saber é feita pelo aluno ao mestre como “uma prova puramente pessoal” e as classificações são dadas pelos professores “para ordenar e hierarquizar os alunos e tornar bem nítida as suas diferenças (*ibid*). É por isso também que quando, ao abrir a porta, D. Rolinha perguntou:

- “Sem aula hoje?”

Agostinho da Silva respondeu:

-“Sem aula, Dona Rolinha; É a única coisa boa que as escolas têm.

-Na Europa também?

-Na Europa mais, Dona Rolinha. Porque ali a mania é que os alunos têm de aprender o que se lhes ensina.

-E no Brasil não é isso mesmo?

-Não, Dona Rolinha. O Brasil já está com o futuro; infelizmente ainda é obrigatório ir à escola, mas já não é obrigatório aprender.

E os meninos quando forem grandes? (perguntou D. Rolinha)

Agostinho da Silva responde:

-Pelo menos não terão desaprendido de ser gente que é o que acontece com quem estuda!”

(*Lembranças Sul-Americanas*, p. 31)⁹

Condenação também da Universidade. “Apesar das suas origens fraternas, (a Universidade tem sido) uma instituição separada do grande público e vivendo como que sobranceira a ele (...), grande parte das suas funções (têm consistido em) soltar diplomados que fazem do seu diploma

uma carta de alforria” (*Aproximações*, p. 61). Ela tem servido “apenas para criar um falso escol e os que se comportaram de outro modo o conseguiram apesar da Universidade, não por ela” (*Educação de Portugal*, p. 43). Como confessa nas suas *Lembranças Sul-Americanas*, “no íntimo dos íntimos considero a Universidade como uma instituição inteiramente ultrapassada” (*op. cit.*, p. 17).

Como conciliar estas teses com o seu entusiasmo de bandeirante fundador de Universidades? De incansável e polimorfo professor das Humanidades à Entomologia?

E como conciliar estas teses com outras, igualmente fortes e lapidares, em que Agostinho da Silva faz o elogio da Escola, se dedica pacientemente a desenhar os contornos de uma “escola que reforme o Mundo” (*Educação de Portugal*, p. 70), “escola para estudar e para meditar” (*ibid*), “escola que deixe de ser a prisão em que habitualmente corrigimos a delinquência de se ser criança” (*Educação de Portugal*, p. 63) mas que, pelo contrário, “responda ao apelo que vem do íntimo das crianças para que as deixem trabalhar com amor e criar com liberdade” (*Sanderson*, p. 44), “eixo fundamental da *preparação* do homem, ou melhor, da *libertação* do homem para as tarefas de entender o Mundo” (*Educação de Portugal*, p. 63), “pequenas escolas, bem espalhadas por todo o País” (*Educação de Portugal*, p. 54). Escola que “a ninguém recusará a entrada, que atenderá a todos quando se apresentem” (*Educação de Portugal*, p. 51), sem castigos nem prémios (cf. *Sanderson*, p. 46), sem obedecer ao “ideal supremo de fazer passar a todos pelos mesmos moldes” mas, pelo contrário, procurando “satisfazem os gostos de cada um dos alunos (...) de modo a que na escola houvesse a variedade de tendências e ocupações que constituí uma das belezas do mundo” (*Sanderson*, p. 48).

Escola universitária também em que “não haverá doutrina que se imponha mas simplesmente amor que se liberte, em que não haverá mestres que ensinem, haverá simplesmente mestres que estudam” (*Aproximações*, p. 62). Universidade de que se “sairá não com o espírito de mandar mas com o espírito de servir” (*ibid*).

Como explicar esta contradição?

Estaremos perante um desses paradoxos que Agostinho da Silva gostava de utilizar como definição da sua identidade: “como vejo sempre

no heterodoxo o ortodoxo do outro lado, creio que aquilo que nos pode unir é o paradoxo”¹⁰. E mais adiante, “Considerando-me paradoxal, dirigiu-me o melhor elogio que eu poderia esperar” (*ibid*).

Pensamos que não! Por duas razões fundamentais.

Primeira razão: porque o rousseuismo de Agostinho da Silva convive de mãos dadas com o seu optimismo fundamental: “apenas o que se sabe de seguro é que todo o passado se resolve numa lenta, incerta caminhada para um futuro de cada vez maior conhecimento do homem em si próprio e da humanidade que o cerca; de mais seguro domínio das forças físicas (...); de maior entendimento da nossa capacidade de criação (...) de mais fundo desejo de que deixemos para trás bem depressa os tempos em que a força pode valer mais do que a inteligência e a sensibilidade” (*Educação de Portugal*, pp. 37-38).

Quer isto dizer que Agostinho da Silva é um Rousseau que acredita no progresso! Ora, um tal progresso não teria sido possível sem a Escola!

Assim tem sido, apesar de tudo! “Mal sabendo que teria por seu infiel descendente tanto catedrático” (...) a escola conseguiu — *apesar de tudo* — cumprir o seu dever tanto quanto as circunstâncias lho permitiram (...). *Apesar* de toda as pressões da Economia, Estado e Igrejas, sempre houve dentro delas quem defendesse acima de tudo o direito à pesquisa (...) quem levasse por diante o trabalho de construção científica” (*Educação de Portugal*, p. 48, sublinhados nossos).

Assim é de facto. Invenção recente, tão recente como a ciência dos homens, desde os Gregos que a escola tem por missão fazer participar cada vaga de recém-chegados ao mundo (da natureza) nas belezas do mundo da cultura (científica, artística, filosófica) construída pelas gerações anteriores. O seu objectivo é permitir não apenas salvar (conservar) esse legado cultural - isso já a narrativa mítica o permitia - mas também continuá-lo, prolongá-lo!

Como diz Agostinho da Silva, ao aluno devem ser dados a ver “os últimos progressos da ciência (...) e a entrever os mistérios que ainda há a esclarecer” (...) o aluno tem de saber, sob pena de se lhe falsear toda a perspectiva de vida, que a ciência é um trabalho de gerações” (*Sanderson*, p. 53).

Se não somos como as abelhas, eternamente repetindo os mesmos gestos e palavras, é porque a Escola constitui o homem como sucessor. Como aquele que herda do passado, que vai atrás, à raiz, à fonte e que, por isso – justamente por isso – adquire condições para continuar,

para construir o futuro. Cito outra vez Agostinho da Silva “na escola — templo da humanidade — se medita sobre o esforço das gerações passadas, encontrando no que foi a grande força impulsionadora para que se conquiste o futuro” (*Sanderson*, p. 65).

Segunda razão: porque o otimismo rousseauista de Agostinho da Silva está contaminado por um Socratismo secreto, por um Platonismo militante que faz da criança o paradigma do homem e que pensa o professor sob a forma de reminiscência.

O que importa então é “salvar a criança no homem”, “proteger o mais possível o que da criança sobrou no adulto” (*Educação de Portugal*, p. 13), “multiplicar aquelas escolas em que a criança aparece como criador” (*Aproximações*, p. 44)

Porquê? Porque, se na criança já está o homem (como diria Rousseau), a escola é o lugar de uma criação que tem a forma da reminiscência (como diria Platão). Porque, se tudo está dado à partida na criança, a escola não pode ser senão o lugar onde aprender é recordar. Lugar onde a criança, à medida que vai crescendo, se vai recordando do que ela é. Lugar onde a criança recorda aquilo que um dia será, aquilo que um dia saberá¹¹. Ou, como reconhece Agostinho da Silva, “foram injustos os educadores quando defenderam que as crianças podem entender o mesmo que os adultos, porque na realidade podem entender mais” (*Aproximações*, p. 49).

Não admira, pois, que a criança tenha em Agostinho da Silva o estatuto de **profeta**, aquele que, ao contrário do *visionário*, vê o futuro como **memória** e não como *antecipação* ou *utopia*¹².

Marcada cada ano pela sucessão de vagas de novos estudantes, renascendo cada ano pela chegada de novos alunos, despedindo-se também cada ano de antigos alunos e velhos professores, a Escola é um lugar de esplendor, de resistência, de luta contra o esquecimento, contra a irreversibilidade do tempo, contra a irrevogabilidade da morte.

Memória do Futuro, ela inscreve — no caminho sempre para diante de condição humana — o retorno, o regresso aos tesouros acumulados do passado e, assim, dá continuidade ao elo da criação.

Não é, pois, de estranhar que o Professor Agostinho da Silva possa ter definido o seu trabalho como professor do seguinte modo: “Não suas ou três vezes em que me tem acontecido ensinar, nunca pude ter nenhuma

espécie de gosto em transmitir aquilo que já sabia, em dar aulas brilhantes, como se costuma dizer. Creio que isso é verdadeiramente uma função dos assistentes, isto é, daqueles meninos promissores que já sabem o bastante para ensinar, mas estão ainda muito novos para darem mais importância ao gosto infinitamente superior de estudar e aprender. Por mim, sempre preferi levar uma turma a iniciar-se comigo num assunto que eu não sabia: faz-se aqui uma espécie de camaradagem de guerra, de todas a melhor, porque se forjou no perigo, no avanço pelo desconhecido, na aventura” (*Lembranças Sul-Americanas*, pp. 17-18).

Não é de estranhar que Agostinho da Silva seja o professor de quem não nos queremos despedir!

Referências bibliográficas

- Agostinho da Silva, *As Aproximações*, Lisboa: Guimarães, 1960
Educação de Portugal, Lisboa: Ulmeiro, 1989
Lembranças Sul-Americanas, Lisboa: Cotovia, 1989
Sanderson e a escola de Oundle, Lisboa: Ulmeiro, 1990
- “Entrevista com Agostinho da Silva” dirigida por J. Serrão, J. Lopes Alves, Nuno Nabais, A. Braz Teixeira e J. Pedro Serra, *Filosofia*, n° 2 (1985), pp. 49-183
- Jean-Jacques Rousseau (1762), *Émile ou de l'éducation*, Paris: Flammarion, 1966
- John B. Watson (1930), *Behaviorism*, New York: Norton, 1967

Notas

1. Texto de uma conferência apresentada no Colóquio de Homenagem a Agostinho da Silva, 14 e 15 de fevereiro de 2000, a convite da Associação Agostinho da Silva, Sala de Arquivo, Paços do Concelho, Lisboa, e posteriormente publicado no Brasil, a convite de uma revista editada pelo Real Gabinete Português de Leitura do Rio de Janeiro, a *Revista Convergência Lusitana*, Número Especial. Centenário de Agostinho da Silva (1906-2006), nº 23 (2007), pp. 281-291.

2. Como Agostinho da Silva escreve, “os avanços tecnológicos estão ao nosso dispôr e para o único fim em que serão úteis, para nos darem *tempo livre*”, Cf. *Educação de Portugal*, p. 50 (sublinhados nossos). Também em *As Aproximações*, o tema do elogio do ócio, recorrente na obra de Agostinho da Silva, aparece ligado à consideração otimista dos efeitos futuros do progresso técnico (cf., op. cit., p. 93).

3. Recordo ainda vivamente as palavras que uma tarde, em casa de Agostinho da Silva, o ouvi declarar: *o que importa não é tanto lamentar o desemprego, mas compreender o progressivo desaparecimento do trabalho e prepararmo-nos para essa libertação!*

4. “Entrevista com Agostinho da Silva”, p. 162.

5. Como Rousseau escreve no *Émile*: “Pour former cet homme rare, qu’avons nous à faire? Beaucoup, sans doute: c’est d’empêcher que rien ne soit fait” (op. cit., p. 41).

6. John B. Watson, *Behaviorism*, p. 104.

7. Na “Entrevista com Agostinho da Silva” publicada pela revista *Filosofia*, Agostinho da Silva dizia: “o que importa não é educar mas evitar que os homens se deseduquem” (op.cit., p. 162).

8. “Je n’envisage pas comme une institution publique ces risibles établissements qu’on appelle collèges”, *Emile*, p. 40 (sublinhados nossos).

9. Como, de forma também risonha, Agostinho da Silva escreve em *As Aproximações*, “Creio que uma grande e cómica surpresa aguarda em outra vida os que nesta foram suficientes e sábios (quando descobrirem) que terem enviado seus filhos à escola apenas os atrasou em verdadeira cultura (op. cit., pp. 48-49).

10. “Entrevista com Agostinho da Silva”, p. 182.

11. O platonismo militante de Agostinho da Silva é muito claro, por exemplo, na seguinte passagem: “Cada pessoa que nasce deve ser orientada para não desanimar com o mundo que encontra à sua volta. Porque cada um de nós é um ente extraordinário, com lugar no céu das ideias e, se nos soubermos lavar da lama que se nos pegou quando aparecemos na terra, seremos capazes de nos desenvolver, de reencontrar o que em nós é extraordinário, e transformaremos o mundo” (“Entrevista com Agostinho da Silva”, p. 162). Os nossos sublinhados visam assinalar a equivalência estabelecida por Agostinho da Silva entre “desenvolvimento” e “reencontro de si”.

12. “O que se torna inteiramente necessário (...) é multiplicar aquelas escolas em que a criança aparece como criador, na literatura, na música e nas artes plásticas (...) e de novo se poderá dizer que, quando cada um for como aqueles pequeninos, o mundo será salvo; de novo terão sido as crianças os *mensageiros de Deus*” (*Aproximações*, p. 44, sublinhados nossos).

Agostinho da Silva e a “Educação de Portugal”¹

Se, em geral, é difícil falar em poucas linhas da obra inteira que um livro sempre é, falar de *Educação de Portugal* de Agostinho da Silva² é empresa não só ingrata, mas em rigor, impossível. Quem, apesar disso, a tanto se atreve, há-de declarar, logo de início e com total sinceridade e autêntica modéstia, não pretender mais do que aludir a dois ou três aspectos que mais vivamente o impressionaram, referir duas ou três questões que mais profundamente nos interpelam, destacar duas ou três páginas que mais irremediavelmente fascinam quem este livro lê.

Disso apenas aqui se tratará. Sem ordem e sem jeito nos limitaremos a apontar doze razões - e desde logo caberia perguntar porquê apenas doze - pelas quais, a nosso ver, este escrito ocupa um lugar ímpar na nossa actual literatura educativa. Doze razões pelas quais nos parece poder (dever) ele ser lido com total proveito e intenso prazer por todos aqueles que às questões da educação no nosso país queiram votar alguma especial atenção. Elas aí vão:

1. Porque, em primeiro lugar, é um livro inteiramente livre. Agostinho da Silva trata de nos propor um conjunto de teses sobre o que tem sido, o que é e o que deveria ser em geral a educação, muito em particular em Portugal. Teses fortes, ousadas, inauditas, sempre sugestivas, frequentemente inovadoras, por vezes mesmo escandalosas, propostas todas com tal liberdade que

o leitor, desde as primeiras linhas, se sente igualmente livre para concordar ou não, para discutir, rejeitar ou aceitar, para discordar totalmente. O acordo fica tacitamente estabelecido desde as primeiras linhas: se o autor se dá a si mesmo a liberdade de escrever o que pensa e, mais ainda, de pensar o que escreve, o leitor, esse, fica obrigado (condenado) a uma equivalente liberdade.

Agostinho da Silva nunca pretende convencer; em momento algum cede tentação de converter. Porque se trata de um texto sobre educação, dificilmente se poderia exigir um melhor princípio orientador da sua produção, uma mais adequada forma comunicativa.

2. Porque é um livro que coloca a questão educativa no contexto mais amplo de uma reflexão antropológica. Logo de início e com total transparência e simplicidade, Agostinho da Silva apresenta os postulados fundamentais que organizam a sua concepção de homem: “que nascemos estrelas de ímpar brilho”(p. 8); “que o mundo em nada nos melhora” (p. 8); “que a natureza é bela na medida em que reflecte a nossa beleza”(p. 8); que, sendo cada homem “único no universo (...) não sou eu, por conseguinte, quem tem que reflectir por ele, não sou eu quem sabe o que é melhor para ele, não sou eu quem tem de lhe traçar o caminho”(p. 8). Assim sendo, fica condenado qualquer intuito educativo que ultrapasse o único direito (e dever) que temos para com o outro: “o de o ajudar a ser ele próprio”(p. 8), ou seja, “não amar nos outros senão a liberdade” (p. 9). Esta inspiração fundamentalmente rousseauista - “a ideia do bom selvagem (...) tem de se pôr de novo como um conceito positivo” (p. 9) - é porém transposta para o contexto mítico-religioso do “culto do Espírito Santo”, aquela “antiga festa portuguesa, hoje das Ilhas e do Brasil, em que o povo, mais sábio que os doutores, coroa uma criança Imperador do Mundo” (p. 9). Aí encontra Agostinho da Silva o enquadramento simbólico para o desenvolvimento da sua concepção de educação recortada a partir da poderosa filosofia da educação (negativa) de Rousseau: “é a criança que temos de considerar o bom selvagem, estragando-a, deformando-a, inutilizando-a o menos que nos seja possível, defendendo o seu tesouro de sonho, jogo e criação, a sua espontaneidade e a sua malícia sem maldade, o seu entendimento sem análise e o seu amar do mundo sem a preocupação das sínteses” (pp. 9-10). Nem o tom profético tantas vezes usado, nem o carácter profusamente alegórico, nem a sedução da excessividade poética utilizadas conseguem impedir a trama de uma reflexão antropológica que faz da criança “o paradigma do homem”(p. 9) ou escamotear as virtualidades educativas de uma tal colocação do problema, tanto para a

denúncia do que a educação tem sido, como para a definição do que deveria ela ser: “acreditando pois que o homem nasce bom, o que significa para mim que nasce irmão do mundo, não seu dono e destruidor, penso que a educação, em todos os seus níveis, formas e processos, não tem sido mais que o sistema pelo qual esta fraternidade se transforma em domínio (É) pelos tempos fora, temos querido que a escola, escola chinesa ou escola alemã, escola chamada progressista ou escola retrógrada, seja fundamentalmente uma fábrica de fortes” (p. 10). Quanto ao que a educação deveria ser: nada mais do que “fornecer a cada um tudo o que solicite para que a sua pessoa se possa desenvolver e afirmará (p. 12), tratando de “salvar a criança que nasce e de proteger o mais possível o que da criança ainda sobrou no adulto” (p. 13).

3. Porque é um livro que assumidamente para si reclama o estatuto reflexivo e fecundo do projecto. Como escreve Agostinho da Silva, do mesmo modo que não tem “o seu livrinho nada que ver com educação no sentido comum de fazer que alguém se modele segundo o que pareceu mais desejável a quem já tinha o poder de modelar, também em nada se refere aos problemas concretos de instrução que possam apresentar as escolas primárias de Loulé ou Valença ou as Universidades de Lisboa, Coimbra ou Porto” (p. 17). É que, se “já existem muitos trabalhos que descrevem o estado actual da educação neste País, com todos os pormenores de estatística e, na medida do possível, com todas as considerações pertinentes sobre as circunstâncias de economia, de objectivos cívicos e programáticos e de possibilidades de execução que permitem, facilitam ou proíbem que se eduque” (p. 7), em contrapartida e como certamente Agostinho da Silva observa, “não tem havido bastante demora quanto ao que se deveria fazer”. Pouco importa ser-se “acusado de não ter em conta o que se chamam os factos” (p. 74). Facto “é apenas um participio passado do verbo fazer e, portanto, é uma coisa feita, fabricada” (p. 7). Ficar-se pelo nível do facto é limitar-se ao terreno do possível: “mas o possível já está todo feito, e não importa. senão como veículo de viajar ao impossível” (p. 75). Tem, portanto, a descrição que ser acompanhada pela projecção, a análise detalhada do que é, tem que ser completada e fecundada pela compreensão e utopia do que deveria ser pois que (sempre se atrasa quem não tem por escopo abrir caminho (p. 7). Só o sonho é verdadeiramente humano, só o projecto é capaz de mobilizar a vontade, impelindo a acção, desencadeando o desejo, não apenas de “melhorar o que existe, suprimindo-lhe os defeitos” (p. 7), mas de criar o novo, de ousar o desconhecido.

4. Porque é um livro que não esquece a necessidade de equacionar o problema educativo no seu contexto político e cultural. Contexto que é aqui pensado, não como limite, mas como instância indiciadora. Por essa razão não devem o conhecimento histórico do passado, a análise cuidada do presente, ser perversamente utilizados como entraves para as transformações futuras. Pelo contrário, deve a história que se foi e que se é, ser pensada e indagada na sua condição de reveladora de sentido, espaço de identificação no qual unicamente é possível reconhecer os sinais do que verdadeiramente já se é ainda que se não esteja já cumprido. O que importa é “criar um sistema de educação que verdadeiramente corresponda ao que é Portugal, e vamos dizê-lo desde já, à grandeza que deve ser Portugal, não à mesquinhez que tantas vezes tem sido; que, além de lhe corresponder ao que já em história foi, o livre de limitações e lhe permita realizar-se no de que deu apenas sinais e que, subindo ainda, dê corpo aos sonhos dos maiores que viu nascer” (p. 7). Contexto que é aqui explorado na sua ambiguidade constitutiva; entendido de forma larga, ampla, aberta e universal - a História dos Homens no seu conjunto - e, simultaneamente, circunstancial e concreta, particular, nacional e mesmo nacionalista: Portugal. No entanto, se o contexto imediato, constantemente reclamado, é Portugal - já o título, “Educação de Portugal”, o indicava - importante nos parece assinalar que Portugal funciona aqui, muito mais como projecto, espaço de significação no interior do qual unicamente pode fazer sentido colocar a questão educativa, do que, propriamente, como circunstancialidade concreta ou, menos ainda, determinação restritiva. “O Portugal do Minho ao Algarve interessa-me apenas como uma parte do conjunto e até como dificilmente pensável quando separado do conjunto; Portugal está para o que existe de português no mundo, como esteve para Portugal o Condado Portucalense” (p. 17). Portugal que Agostinho da Silva identifica com “o mundo da língua portuguesa” (p. 17), “o inspirador de que, à volta da gente de língua portuguesa, se forme no futuro uma União Internacional dos Povos) (p. 18), que faz aceder à categoria de “forma de ser” (p. 20), determina mesmo como “categoria metafísica ou religiosa” (p. 20). Portugal a que Agostinho da Silva atribui um grandioso projecto ecuménico (cf. pp. 26-27), elevadas capacidades federativas (cf. pp. 28-30) e a sagrada missão “de organizar a paz no mundo” (p. 31). Pode o leitor não perfilhar uma linha sequer da subida imagem que Agostinho da Silva tem de Portugal, o que se não pode ignorar é o cuidado posto pelo autor na contextualização histórica do problema educativo, a atenção dada ao desvendamento dos sinais

que, no passado e no presente, podem ajudar a decidir do futuro, e ainda a forma sábia como se coloca na ambiguidade resultante do jogo com os dois regimes contextuais considerados - o universal e o nacional.

5. Porque é um livro que pensa, em concreto, um sistema de educação para Portugal: “educar Portugal (...) e cada um dos homens que o constituem, pretos, vermelhos, amarelos, é dar os meios de não ser afinal frustrada cada vida que nele nasce e de fazer que cada uma delas seja, para o resto da humanidade, a luz de entendimento que nenhuma técnica dá, mas que todas elas permitem libertar” (p. 25). Trata-se de uma ambiciosa definição das finalidades últimas para a educação de Portugal, de um programa generalíssimo que, porém, Agostinho da Silva, cuidadosa e pacientemente, se dedica a concretizar e de que não poderíamos nós aqui apresentar resumo com jeito. Nem quereríamos, pois, ao invés, o que pretendemos é dar a ler essas magníficas páginas que Agostinho da Silva dedica ao desafio da alfabetização (cf. pp. 26-42), ao urgente combate a “essa diminuição de humanidade que é o ser analfabeto” (p. 26), sempre adiada Reforma da Universidade (cf. pp. 43-54), seus limites e glórias, sua missão no futuro, ao ensino secundário (cf. pp. 61-66), “eixo fundamental da preparação do homem, ou melhor, da libertação do homem para as tarefas de entender o mundo que há” (p. 63), e, por fim, ao ensino primário (cf. pp. 67-72), ao qual se chega por último por ser o mais alto e o primeiro. Digamos apenas - para tranquilizar algum leitor mais receoso ou incrédulo - que tais páginas (que merecem ser lidas e meditadas devagar por todos aqueles que se interessam pelas questões da “Educação de Portugal”) contêm importantes sugestões (como por exemplo, as relativas ao ensino da língua portuguesa ou ao carácter cooperativo do ensino primário), estão repletas das mais pertinentes e lúcidas observações (por exemplo, relativas ao que é o professor), e que, todas as muitas e variadas propostas, alternativas e hipóteses apresentadas são, além do mais, viáveis. É o que, a concluir, confessa o nosso autor: “não se falou de nada que não tenha sido experimentado nalguma parte, não se propôs realização que seja logicamente impossível, se manteve tudo cuidadosamente dentro do sensato” (p. 75).

6. Porque é um livro que, portanto, dá algumas respostas. Ainda que a mestria de Agostinho da Silva seja muito mais a da pergunta, ele não se esquivava à responsabilidade da resposta, não foge ao melindroso dever do compromisso. Respostas, claro está, que nunca são certezas. Em matéria de educação só os ignorantes as têm. Respostas que, claro está, não têm o

aparato e a aparente segurança dos algarismos e das contas, dos “pormenores de estatística”) (p. 7). As respostas de Agostinho da Silva são precárias e frágeis como tudo o que é humano. Talvez por disso ter plena consciência é que Agostinho da Silva se socorre, mais uma vez, do “culto popular do Espírito Santo (...) religião viva dos Açores” (p. 21) procurando, pelo exame do que um tal culto inclui, dotá-las daquela solenidade inspirada que detém a palavra popular e divina. Trata-se de um programa político em três pontos, aparentemente muito simples, inocente e quase óbvio que Agostinho da Silva enuncia e desenvolve com serenidade e candura: em primeiro lugar, a importância primordial do económico [“é preciso que haja para todos a segurança da subsistência” (p. 21)], o ideal normativo da “não-propriedade” (p. 22), do não-trabalho [“desagradável necessidade enquanto nos não é possível viver em tempo todo livre” (p. 22)], do não-preço [“que o produto de consumo esteja sempre ao dispor de quem dele precise” (p. 32)]¹; em segundo lugar, o saber, uma “completa, segura, científica informação sobre o mundo (p. 23), “o que vai, em qualquer regime, contra todas as limitações que se oponham à notícia, à frequência da escola e contínua insatisfação com o que já se adquiriu como ciência” (p. 23); por último, a liberdade fundada numa concepção de vida como invenção (cf. p. 32) e na crença da “pluralidade infinita do espírito” (p. 32), apenas alcançável através da democracia política entendida como meio: “no imperfeito, a única perfeição que se pode fazer florir é a de que o expediente de que se lançou mão agrade ao maior número possível de homens e os satisfaça, mesmo que julguemos nós, com ou sem razão, que já poderíamos estabelecer o melhor quando eles se contentam ainda com o rudimentar e o tosco” (p. 33).

7. Porque é um livro que conhece todas as virtudes da pergunta, um discurso que se tece numa lógica infantil por todos esquecida, por todos rejeitada, em nome das cruzeiras de uma realidade que, à força de ser analisada, criticada, condenada, muitas vezes se não tem já coragem de querer mudar. Lógica infantil, dizíamos, ou quase. Misto de ingenuidade e bom senso, de delírio e sensatez. Mas, não é sempre da criança que partem as interrogações fundamentais? as perguntas mais decisivas e perturbantes? Por que é que vivemos num sistema económico “que não deixa que os homens aproveitem pleno e rápido, o que o génio lhes inventa (p. 49) Por que é que, num mundo como o nosso, “tão cioso do seu cristianismo, se continua a queimar comida para que os preços não desçam” (p. 49) quando, afinal, há tanta fome ainda? Por que é que, tendo,

os homens por ideia dominante “a de que querem viver suas vidas próprias na liberdade e na Paz” (p. 50) tão pouco respeito “se demonstra pelos direitos do indivíduo, ou das nações”? (p. 49). Por que é que, estando, “vivos 90% dos sábios com que contou a humanidade desde o início da sua história, (dispondo) de meios que em outras épocas nem ousariam sonhar-se” (p. 50), não temos já hoje “um paraíso sobre a Terra”? (p. 50) Por que é que não é tão fácil “porem os homens o seu temperamento de acordo com a sua inteligência como lhes é fácil fazer obedecer à sua inteligência as forças adormecidas do Universo físico” (p. 50)?

Subjacentes ao texto, sempre prontas a vir à superfície da sua literalidade, estas e muitas outras perguntas aí ficam, balouçando frente aos nossos olhos: “se fosse tão fácil porem os homens o seu temperamento, de acordo com a inteligência, como lhes é fácil fazer obedecer à sua inteligência as forças adormecidas do Universo físico” (p. 50). E nós face a elas, perplexos, suspensos, indecisos, num misto de incredulidade e vaga inquietação, de temor e esperança: E por que não é assim? Por que razão deverá ser difícil? Porquê?

8. Porque, é um livro de um optimismo revigorante, capaz de abalar o nosso cepticismo, a amargura da nossa eventual lucidez, ou, pelo menos, de se constituir como gratuito reservatório de esperança. “Apenas o que se sabe de seguro é que todo o passado se resolve numa lenta, incerta caminhada para um futuro de cada vez maior conhecimento do homem em si próprio e da humanidade que o cerca: de mais seguro domínio das forças físicas (...), de maior entendimento das nossas possibilidades de criação (...), de maior insatisfação com as deficiências de toda a vida que somos obrigados a viver, de mais fundo desejo de que deixemos para trás bem depressa os tempos em que a força pode valer mais do que a inteligência e a sensibilidade” (p. 37-38). Agostinho da Silva é um Rousseau que acredita no progresso; um Hegel do Quinto Império Português: “tudo rola como se houvesse apenas o capricho de acasos, os acontecimentos incontroláveis e as quotidianas surpresas de ver como respondem mal os factos a maioria das acções que pretendiam provocá-los. (p. 37). Mas, a “História, como o melhor aos artífices, constrói com o que foi, destruído” (p. 15) e, “nada negando do que tem acontecido e está acontecendo (...) O Espírito estabelecerá seu reino” (p. 31), “aquele império que é do Povo e a que, para o datarem na Bíblia, chamaram Quinto, homens da Igreja como Vieira” (p. 59).

9. Porque não é um livro beato. A religiosidade que o atravessa não impede a manifestação da inteligência. No âmago do seu optimismo fundamental, no cerne das muitas crenças que apregoa, no coração dos mitos, das lendas, das histórias que conta e que inventa, no meio de um imenso aparato de relíquias, de bandeiras, de velhas insígnias caídas em desuso, está instalada afinal uma fé única e límpida – “tenho fé na dúvida” (p. 76). Que quer isto dizer? “Que Deus está sempre inventando e sempre com uma infinita possibilidade de mais inventar, como se ainda não tivesse inventado nada” (p. 77).

10. Porque é um livro, que, embora conciliador, é solidário: “nunca me tomo decididamente por um ou outro termo do par, senão quando se trata das definições práticas da vida: por exemplo, é melhor que o povo coma do que não coma; é melhor que se fale bocejando do que se rebente calado” (p. 77).

11. Porque é um livro aberto, que assume, com verdadeira modéstia, a sua própria precaridade: “nada do que penso vejo como satisfatório e como definitivo” (p. 76). Tudo está aí para ser discutido e revisto.

12. Enfim, porque é um livro magnificamente escrito; de um português brilhante e puro, carregado de sabedorias antigas e adoçado pelo aroma de paisagens exóticas, de um português que comove pelo reencontro que constantemente produz de cada um com aquilo que, porventura, mais profundamente constitui a nossa pátria.

Notas

1. Pombo, Olga, “Agostinho da Silva, ‘Educação de Portugal’”, *Revista de Educação*, vol. II, n.º 1 (1991), Lisboa: DEFCUL, pp. 110-115.
2. Agostinho da Silva, *Educação de Portugal*, Lisboa: Ulmeiro, 1989, 79 pp.

A proximidade do ensino da filosofia à própria essência do ensino

Este texto assume-se como um brevíssimo contributo para o delinear do que poderia ser uma filosofia do ensino que tomasse o ensino da filosofia como pedra de toque para pensar esse acto específico de comunicação e construção cultural que é o Ensino. Porém, para tomar o ensino como objecto de interrogação filosófica e o ensino da filosofia como sua *pedra de toque*, pensámos que seria necessário começar por questionar a relação entre o ensino da filosofia e o de outras disciplinas, precisamente aquelas cuja ensinabilidade parece mais inegável, mais estabelecida, ou seja, aquelas que, para lá das muitas opiniões contraditórias sobre o que deve ou não deve ser ensinado, sobre o que importa e não importa ensinar, são sempre escolhidas como devendo ser ensinadas. Disciplinas que sempre foram e sempre são ensinadas em todos os países, desde o princípio da escolaridade, que sempre fizeram parte de todos os programas escolares. Aquelas por onde todos começámos, por onde tudo possivelmente começa.

1. Matemática e língua natural

Referimo-nos à matemática e à língua natural (no nosso caso, a língua portuguesa), dois componentes indiscutíveis e privilegiados de qualquer curriculum, correspondentes aliás aos dois grandes vectores do arranjo medieval dos saberes — o *trivium*, enquanto formação literária e o *quadrivium*, enquanto a formação matemática².

Digamos que, em qualquer escola, na escola mais elementar, na escola (mais) primária, se ensina sempre a ler e escrever e a contar. Ler e escrever, na língua mãe, língua que já se fala quando se entra para a escola, que já se conhece. Contar, numa nova linguagem que, na escola, se aprende de raiz. Como dantes o latim, essa outra matemática! Como a música, infelizmente ausente dos nossos actuais curricula, mas que, como se sabe, fêz parte - desde os Gregos - de todos programas de estudos e que, no arranjo das sete *artes liberales*³, se incluía no grupo das quatro disciplinas matemáticas.

Aliás, a própria palavra matemática significa, na sua raiz (*mathmata*), justamente *aquilo que pode ser ensinado*⁴. A etimologia não diz que a matemática é o que *deve* ser ensinado, diz apenas que ela é o que *pode* ser ensinado, ou melhor, aquilo que há para ensinar, *aquilo que é susceptível de ensino* (*mathesis*). Por outras palavras, o trabalho na escola começa pelos signos: o abecedário, o desenho dos algarismos... Já nos esquecemos como é que esse “povo mal conhecido”⁵ que são as crianças aprende a desenhar os números e as letras, como é que se ensina a soletrar, a ler, a escrever!... Como se ensinam as contas elementares, como se aprende a tabuada... Todos nós, professores, devíamos talvez olhar de novo, e com muito cuidado, para esses gestos inaugurais, para essas grandes vitórias de cada um sobre o seu corpo, a sua mão, a sua garganta, a sua voz, o seu olhar...

2. Dois elementos comuns

Mas, o que há de comum ao ensino destas duas disciplinas, a matemática e a língua natural?

Primeiro elemento comum:

Em ambos os casos o seu ensino consiste num paciente trabalho *de* e *sobre* a linguagem, ambas exigem um trabalho aturado *de* escrita e *sobre* a escrita.

É claro que, o ensino de todas as outras disciplinas curriculares, a geografia, a história, a física, a biologia, etc., se faz também por meio da linguagem, tanto *a linguagem técnica*, por intermédio da qual se veiculam os conceitos chave, como *a linguagem vulgar* que tudo explica e traduz. Só que, aí, a linguagem é apenas *instrumento* de comunicação, *aparelhagem* que permite delimitar, reter e fixar conceitos, *veículo* para fazer passar a informação. Pelo contrário, no ensino da matemática e da língua mãe, a linguagem - particularmente a escrita - absorve em si mesmo a totalidade do trabalho que é proposto ao aluno. Só se aprende matemática e português com papel e lápis, ou com uma ardósia e uma pena, ou com um teclado e um ecrã de computador⁶. Por outras palavras, só se aprende matemática e português nesse *contacto íntimo* com uma *escrita*, tenha ela o suporte material que tiver.

Segundo elemento comum:

Tudo o que há para ensinar, nestas duas disciplinas, está na aula

Não há laboratório, não há museu, nem para a matemática, nem para a língua natural. O professor de matemática pode trazer feijões, pedrinhas (*calculi*), cestas de laranjas, pode ter um armário com pequenos sólidos e caixas de cartolina de feitios variados. O professor de português pode ter uma gramática, um dicionário, uma pequena biblioteca. Mas, assim como uma gramática e um dicionário, e mesmo uma grande biblioteca, não são a língua portuguesa, assim também as pedrinhas, as cestas de laranjas, os feijões e as pequenas caixas de cartolina não são as entidades aritméticas e as figuras e sólidos da geometria. Sem dúvida que todo este tipo de elementos e materiais pode (e deve, talvez?) ter um papel importante no *como ensinar*, no *como fazer* o aluno aceder à compreensão da matemática (e da língua natural, bem entendido). O que se passa é que esses elementos e materiais são *heterogéneos* relativamente à matemática e à língua natural. São meras exemplificações mais ou menos deslocadas e grosseiras.

Ao contrário do que se passa no ensino das matemáticas e das línguas naturais, todos os outros professores têm, *fora de aula*, o seu objecto de ensino. O Professor de geografia, por exemplo, utiliza mapas, cartas, planisférios, mapas mundi, isto é, diversas formas de *re*-apresentação e *a*-apresentação do planeta Terra, formas de aproximação a algo de longínquo e intangível — a Terra (a pele da Terra). O professor de biologia

socorre-se de fotografias, cromos, slides, esquemas, diagramas, ilustrações, por vezes mesmo de um pequeno museu, uma vitrine de conchas, estrelas do mar e pequenos animais embalsamados. Essa é a sua forma de aceder àquilo que, muito para lá da sala de aula, seria o conjunto dos seres vivos, seu verdadeiro objecto de estudo. Da mesma maneira, o professor de história, utiliza fontes de todo o tipo, documentos, túmulos, estátuas, ruínas, moedas, espadas, restos de toda a espécie para tentar aproximar-se de algo irrecuperável — o passado do Homem ou o Homem do passado. Também os professores de física ou de química remetem constantemente para um mundo de experiências que eles não podem realizar na aula senão episodicamente, ilustrativamente⁷. Pelo contrário, com a matemática e a língua mãe (o português) *tudo está na aula*. Há uma idealidade objectiva da matemática e da língua mãe. A língua mãe existe aí, paira sobre nós. Existe enquanto a falamos, mas também enquanto possibilidade (inesgotável) de ser falada. Nunca a dissemos toda. Nunca dissemos tudo o que por ela se pode dizer. Mas ela está aí, *entre* nós. Ela é mesmo esse *entre* que nos permite sermos nós. Essa pátria (comum), como diria Pessoa.

Do mesmo modo, há uma idealidade objectiva da matemática. Os objectos matemáticos têm qualquer coisa de nítido e de são. Se os convoco, nomeando-os — “círculo”, “parábola”, “logaritmo” — eles entram silenciosamente no espaço da aula e aí ficam, presentes aos olhos de todos, estáveis e expostos, permitindo a exploração das suas propriedades e relações, proporcionando um encontro universal de cada um com todos os outros. Objectos de experiência, portanto, mas de uma experiência muito mais larga que os sentidos. Num certo sentido, só a matemática permite a *investigação directa*⁸. Como escreve Alain, “fora dos números e das figuras, não há nenhuma observação no Mundo que não seja enganosa”⁹. Vemos o sol levantar-se a oriente e deitar-se a ocidente, mas temos que aceitar o carácter ilusório daquilo que vemos... Uma bola a que se dá um pontapé, corre ligeira para logo depois interromper a sua deslocação... Nestes casos, como em todos os outros do mesmo tipo, para observar é preciso supor, adivinhar, vencer as aparências. Por outras palavras, todas as ciências naturais são inexactas. Pelo contrário, na matemática “não há aparências a vencer (...) Quando se juntam cinco e sete para fazer doze, a operação é inteiramente transparente, não se passa nada que eu não saiba” (*ibid*) ou não possa saber. Já Descartes o assinalava quando escrevia: “(...) uma criança instruída em aritmética, que faz uma conta de somar de

acordo com as regras dessa operação, pode estar segura de que descobriu, tanto quanto o que se relaciona com a soma estudada, tudo o que a mente humana é capaz de descobrir”¹⁰.

Ainda um outro exemplo: seja o professor de história que quer ensinar a segunda guerra mundial. Pode dar aos seus alunos documentos vários, pedir-lhes que os observem, pôr-lhes nas mãos fontes de toda a espécie, filmes, fotografias, jornais da época. Mas, em si mesmo, o objecto histórico é inesgotável, irrecuperável, irremediavelmente passado. A verdadeira face da guerra está, para todo o sempre, sepultada sob a poeira do tempo.

Na matemática, pelo contrário, não há mistérios destes. O objecto matemático não é, nem contingente e precário, nem inesgotável e intangível como os objectos de todas as outras ciências. Há nele uma teimosia em dizer-se completamente. Como “cristais sem matéria”¹¹, os objectos matemáticos são estruturas em estado puro, entidades transparentes e dóceis que se deixam inundar e habitar por nós. A observação é por isso possível de forma completa, sem que algo tenha necessariamente que ficar escondido.

3. Separação das águas

Em grande parte, tudo isto é possível porque a matemática possui uma linguagem própria totalmente explícita, que não esquece nada nem tem nada para esconder. Linguagem *na* qual e *pela* qual o objecto matemático se precipita e condensa. O objecto é aí absorvido pelo seu símbolo. O pensamento coincide inteiramente com o corpo.

Tocamos aqui um ponto em que as águas se separam, ou melhor, em que a matemática se deixa ver naquilo que a distingue de todas as outras disciplinas: o facto de ter uma linguagem própria (com excepção, mais uma vez da música que, infelizmente, deixou de ter lugar nos currículos actuais das nossas escolas). Linguagem artificial, clara e explícita, isenta de ambiguidades, unívoca e universal. Linguagem que permite o cálculo e, com ele, a resolução dos conflitos. Talvez que aqui resida a explicação

para uma certa sobrançeria do professor de matemática face aos outros professores e, simetricamente, para alguma respeitosa e humilde admiração com que os professores das outras disciplinas olham para o professor de matemática¹² - aquele que fala a língua dos deuses.

Porém, com a língua mãe (o português), as coisas passam-se de outra maneira. É que ela não é artificial, mas natural; não é universal, mas nacional; não é unívoca, mas equívoca, plurívoca, cheia de ambiguidades e duplos sentidos; não é explícita mas implícita, evocativa. Com ela são permitidas todas as espécies de *alusões* e *ilusões*. Tudo na língua natural é denso e obscuro, jogo de luzes e de sombras. Um texto literário vive tanto do que diz como do que não diz, do que deixa por dizer. É por isso que, ainda que o pretendesse, o professor da disciplina de português (ou de qualquer outra língua natural, bem entendido) não poderia alcançar a univocidade e clareza do discurso matemático. Mas, aliás, ele não o pretende! O que um bom professor de português pretende é justamente o contrário: é que os seus alunos, perante um poema ou uma bela página de literatura - objectos como são de culto e comemoração - se deixem arrastar pelas suas ilusões e alusões, se deixem levar por essa “prática escorregadia, eufórica e voluptuosa”¹³ que é a leitura, se deixem enfeitiçar pelo jogo de claro-escuro com o texto literário se nos dirige.

Quem, a todo o custo, deseja – no interior da língua natural – alcançar a explicitação e transparência da matemática é *um terceiro personagem* que é agora chegado o momento de fazer entrar em cena: a filosofia. Ela sim! Ela é uma luta pela clarificação! Só que, ao contrário da matemática, a filosofia não tem uma linguagem própria. Está condenada a procurar uma clareza e uma univocidade só comparáveis à da matemática, mas *no interior da opacidade irreduzível das línguas naturais*.

4. Um triângulo curioso

Estamos, pois, perante um triângulo curioso constituído pela matemática, língua materna e filosofia.

Três disciplina íntima e *triplamente* ligadas entre si, como os três lados do triângulo:

1) todas elas são um trabalho sobre a linguagem,

2) em todas elas, tudo o que há para ensinar está na aula. Tal como no ensino do português e da matemática, também o professor de filosofia não precisa de um atlas, de amostras de minérios, de ilustrações, cobaias ou microscópios. A sua matéria prima é o conceito cuja idealidade coincide inteiramente com o acto da sua enunciação.

3) em todas elas, há uma idealidade objectiva dos seus objectos de estudo. Tal como acontece na aula de português e matemática, o objecto da filosofia é dotado de uma consistência ideal e transsubjectiva que o torna susceptível de uma exploração analítica rigorosa (se bem que sempre incompleta).

Três disciplinas, no entanto, ocupando vértices diferentes, cada uma com a sua forma própria de *estar* no triângulo. Num vértice, a matemática, confortavelmente instalada na sua linguagem própria *na* qual, *pela* qual e *a partir* da qual consegue determinar o seu objecto com rigor, clareza e universalidade. No outro vértice, a língua materna (o português), feliz também na sua tarefa de exploração da radical plurivocidade e metaforicidade da língua mãe, confiante na força expansiva das múltiplas interpretações que desencadeia e suscita. No terceiro vértice, a filosofia, simultaneamente incomfortável e incómoda, aspirando à luminosidade da matemática, mas ancorada na opacidade da língua natural, desejando o rigor, mas sem uma linguagem adequada a esse trabalho, condenada portanto a confrontar-se eternamente com as ambiguidades, flutuações e obscuridades das línguas nacionais em que se diz e constrói.

5. Um efeito virtuoso

No interior dos três lados deste triângulo, no cruzamento dos três ângulos que os seus vértices definem, abre-se um espaço de sentido possível de elucidação e análise.

Seria possível pensar essa relação triádica de muitas outras perspectivas. A mais imediatamente pedagógica – e por isso também a mais banal, a menos interessante – consistiria em adoptar um ponto de vista *ortopédico* (ou ortogógico) segundo o qual o papel fundamental destas três disciplinas seria de natureza disciplinadora. matemática, português e filosofia valeriam

sobretudo pela *disciplina mental* que proporcionam, enquanto *ginástica* e exercício intelectual, criação de hábitos de raciocínio, elegância e simplicidade de expressão.

É o tema de *ginástica intelectual* comum ao ensino de matemática, do português e da filosofia. Dir-se-á então que ensinar matemática não é ensinar verdades como na física ou na geologia, mas ensinar a pensar abstractamente, fomentar hábitos de raciocínio rigoroso, exercitar a expressão concisa, clara e elegante, o amor dos signos bem desenhados¹⁴. De modo semelhante, no ensino da língua materna, elogiar-se-á a ginástica mental que o trabalho com a língua permite, o espírito de precisão que a análise gramatical proporciona. São os célebres exercícios de divisão de orações nos Lusíadas a que gerações inteiras foram sucessivamente submetidas. Também no ensino da filosofia este mesmo ponto de vista tem os seus defensores. Como diz, por exemplo, António Sérgio, “um bom professor de filosofia é como um indivíduo que nos lecciona a ginástica, procedendo ele próprio como um bom ginasta e obrigando-nos a nós a fazer ginástica”¹⁵.

Seria possível explorar o triângulo definido por estas três disciplinas de muitas outras formas. Enquanto objecto de contemplação filosófica, ele é susceptível de uma análise inesgotável. Mas não quero abusar da vossa paciência!

Há, porém, *um efeito virtuoso* deste triângulo que não gostaria de deixar de referir. O facto de, na relação entre estas três disciplinas, se deixar surpreender a própria *essência do ensino* enquanto processo de “**dar a ver**”.

É claro que todas as disciplinas, e não apenas estas, participam desta essência. Mas, de todas as disciplinas, é porventura nestas três que essa essência melhor se manifesta. Nelas, a linguagem não é apenas um instrumento, mas o próprio corpo, o meio e o objecto do seu estudo. *Ensinar* é então e completamente *pôr em signo*. Do latim (*in*) *signare*, pertencem à família de “ensinar”, palavras como “assinalar”, “designar”, “consignar”, “significar”, “insígnia”, “insigne”. *En-signar* é, simultaneamente, meter dentro do signo (*in signo*) e pôr fora pelo signo (dizer), *ex-pôr*, *ex-plicar*, desdobrar o que estava dobrado, forçando a língua àquilo que nela está contido, explorando aquilo que ela torna possível, aquilo que só por ela se des-cobre. É escolher as palavras necessárias, aquelas que tornam possível uma distinção, é encontrar a marca distintiva (“insígnia”) de uma ideia, tornar notável, notório (“insigne”). Ensinar é fazer conhecer pela palavra,

iluminar para que o outro veja, “*dar a ver*”.

É justamente porque ensinar é “dar a ver” que, de forma complementar, o acto de aprender / compreender (seja ele mudança radical ou passagem insensível) é acompanhado de um movimento de abertura, da agitação de um despertar. Há no acto de aprendizagem / compreensão qualquer coisa que é da ordem de uma vertiginosa entrada de luz no reino das sombras. Na criança - muito mais livre que o adulto, menos convencional - desencadeia-se um movimento admirável no momento preciso da compreensão. O aluno “levanta-se, desenha a ideia no ar, com grandes gestos, ri com gosto”¹⁶, como quem abre uma janela sob uma manhã muito clara, fica agitado, ofegante, contagiado perante o prazer superior de ter visto.

6. Ponto de fuga

Temos vindo a dizer que cada uma destas três disciplinas está mais próxima que todas as outras da essência do ensino. Porém, *cada uma delas realiza essa essência à sua maneira*. Agora, cada vértice corresponde a um ponto de fuga em que os destinos se separam.

A **matemática** “dá a ver” pela natureza essencialmente gráfica, autónoma e fecunda da sua simbologia. A este nível, aliás, a linguagem matemática dá de tal modo a ver que só por ela certas entidades matemáticas se deixam pensar e que os seus símbolos nos dispensam mesmo a nós de ver. Como dizia Leibniz, com os símbolos matemáticos, o nosso pensamento pode ser *cego*. Os símbolos vêm por nós. É por isso que o cálculo, enquanto iteração e encadeamento de operações elementares, pode ser mecanicamente realizável. Como escreve Leibniz: “Quando penso num chiligone, ou seja, num polígono de mil lados, não considero sempre o que é um lado, uma igualdade, o número mil (ou o cubo de dez), mas sirvo-me mentalmente dessas palavras (cujo sentido sem dúvida apenas confusa e imperfeitamente está no meu espírito) para que elas tomem o lugar das ideias que delas tenho porque tenho consciência de possuir a significação dessas palavras e julgo que a sua explicação não é necessária no momento. Chamo a este conhecimento cego ou simbólico (*cogitatio caeca vel symbolica*); fazemos uso dele na álgebra e na aritmética e em quase todos os domínios”¹⁷. Talvez que aqui resida uma das mais fortes razões cognitivas para sustentar o valor heurístico do computador no ensino. Na (excessiva) geometrização que o caracteriza, o computador é

de facto uma nova e insuspeitada forma de “dar a ver”, um novo e poderoso meio que, exibindo perante todos o triunfo da matemática, simultaneamente permite reforçar a sua proximidade fundamental à essência do ensino, enquanto processo de “dar a ver”. Como Platão e Descartes sublinharam, a geometrização do pensamento é simultaneamente causa e consequência da própria compreensão¹⁸. Porém, e era isto que queríamos sublinhar, para lá do computador, aquém e além do computador, a **matemática** “dá a ver” por si própria, pela sua simbologia, pelo carácter sintético das suas operações, pelo seu próprio funcionamento, **demonstrando**, deduzindo e calculando, **convocando** ao acordo universal, à simpatia das razões. Uma prova ou vale para todos ou não vale sequer para mim. Uma prova tem que ser consentida e partilhada.

Também a **língua materna** está, a seu modo, muito próxima de essência do ensino. Também ela “dá a ver”, não agora pela *demonstração*, mas pela **mostração**, exibindo perante nós — leitores mais ou menos desprevenidos — a existência abrupta de novas personalidades (personagens), sentimentos, paisagens, emoções. Digamos que a literatura não *demonstra*, mas *mostra*. Ela opera não pela *convocação* ao acordo universal, mas pela **evocação**, pela abertura ao movimento livre da leitura, à divergência das sensações, à singularidade das interpretações. Ao contrário da matemática, o dizer da literatura nunca é exacto. Ela diz sempre, simultaneamente, demais e de menos. Mas, é por isso mesmo que nos deixa livres para *ver*. Poemas, parábolas, fragmentos, esboços, objectos como “o sol, a lua, o rio (da minha aldeia), as rosas de junho, significam demais e deixam-nos livres por isso mesmo”¹⁹. Na palavra lapidar de Blanchot, “a leitura cria sem produzir nada”²⁰.

Finalmente, a **filosofia**. O seu trabalho de “dar a ver” não é *demonstração* como na matemática, nem *mostração* como na literatura, mas **clarificação**, esforço permanente de elucidação e análise, processo intensivo de alastramento e penetração do olhar, trabalho infinito e inesgotável que só teria como limite a captura do real total e impossível. O seu trabalho de “dar a ver” não é *convocação* ao acordo universal como na matemática, nem *evocação* das vivências singulares como na língua materna, mas **provocação**. Provocação, não como interpelação ou desafio, não como defesa violenta / persuasiva da opinião, jogo dialéctico de teses contraditórias. Provocação, não como operação de fascínio, pelo suscitar da admiração por *quem* ensina, mas como capacidade de entusiasmar por *aquilo* que está a ser ensinado. Provocação, portanto

- e é de novo a etimologia que nos ilumina - enquanto *pro vocare*, mandar vir, chamar (*vocare*) para uma posição fronteira, pôr diante (*pro*)²¹. Numa palavra, provocação enquanto **antecipação** de espaços de sentido no interior dos quais se recomeça a tarefa infinita e inquietante do pensar.

7. Um suplemento de ensinabilidade

Aqui se insinua um último aspecto para o qual gostaria de chamar a vossa atenção: é que esse movimento de provocação / antecipação que caracteriza o modo próprio como o ensino da filosofia realiza a essência do ensino, oferece uma “forma” adequada à “matéria” da filosofia, aos objectos que a actividade filosófica constitui enquanto seus focos inesgotáveis de contemplação.

Aqui se revela a proximidade fundamental da filosofia (enquanto repetição, recomeço, reposição, ruminação, movimento incessante de voltar a pensar) à própria essência do ensino, quer enquanto processo de “dar a ver”, quer enquanto vontade, tendência, desejo que lhe é inerente para dizer outra vez, e outra, e mais outra, como outras tantas maneiras de ver e de “dar a ver”, enfim, para voltar a dizer, para dizer de novo.

Significativamente, há um suplemento de ensinabilidade que decorre desta dupla proximidade do ensino da filosofia à essência do ensino: o facto de, no ensino da filosofia, mais do que no de qualquer outra disciplina, ser dada a ver ao aluno a própria essência do ensino. Se pensarmos que o ensino, enquanto desejo de visibilidade do invisível, é uma das experiências em que o homem mais se aproxima da sua humanidade, percebemos por que razão ensinar filosofia é permitir o encontro de cada um com o seu destino e a sua condição.

Possa eu ter sabido *desenhar (no ar)* e “*dar a ver*” o triângulo constituído pela matemática, língua natural e filosofia! Que ele fique aí, estável, independente e perene, pairando sobre as nossas cabeças! Que ele seja suficientemente rico e estimulante para mobilizar a vossa inteligência e suscitar o vosso interesse!

Provocação também como forma de *recordar* ao auditório (o) que ele é capaz de pensar por si próprio!

Notas

1. Texto de uma comunicação ao colóquio “Ensino da Filosofia e Filosofia do Ensino”, realizado nos dias 24 e 25 de novembro de 1994, promovido pelo Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras de Lisboa e publicado na revista *Philosophica*, 6 (1995), pp. 15-27. Nele retomamos, explorando as suas incidências e implicações no ensino da filosofia, uma comunicação que apresentámos no Encontro Nacional de Professores de Matemática de 1992 intitulada “A matemática e o trabalho de dar a ver” que se encontra publicada nas respectivas actas, *ProfMat/92*, Lisboa: APM, 1994, 35-40 e que, posteriormente, foi reeditada in Henrique Guimarães (org.), *Dez anos de Profmat. Intervenções*, Lisboa: APM, 1996, pp. 105-121 e no nosso livro *A Escola, a Recta e o Círculo*, Lisboa: Relógio d’Água, 2002: 135-155.

2. Assinale-se, contudo, que este sistema de organização dos saberes, embora só venha a ser elaborado e desenvolvidamente exposto a partir do século III (Porfírio, St. Agostinho, Boécio), vai sendo progressivamente constituído ao longo das experiências de escolaridade na Grécia.

3. A expressão aparece pela primeira vez em Cícero: “Ninguém pode ser considerado pertencer ao número dos oradores se não tiver um perfeito exercício da todas as artes que são dignas de um homem livre”, Cícero, *De Oratore*, I, 72.

4. **mathemata** - o que pode ser ensinado, **mathematein** - ensinar; **mathesis** - aquilo que se ensina. Para uma exploração destas etimologias, veja-se de Martin Heidegger, *Die Frage nach dem Ding*, trad. port. de Carlos Morujão, Lisboa: Edições. 70, 1993, pp. 75-82.

5. A expressão é de Alain (*Propos sur l’Éducation*, Paris: Puf, 1932, p. 33), autor de algumas de algumas das mais belas e penetrantes páginas sobre a educação, o ensino e a escola que é urgente resgatar à ignorância preconceituosa dos nossos pedagogos.

6. Não é por acaso que o primeiro volume do *Compêndio de Matemática* de Sebastião e Silva começa assim: “Sinais e expressões. Toda a língua, falada ou escrita, consiste em agrupamentos de sinais elementares que podem ser *sonoros* (linguagem falada) ou *gráficos* (linguagem escrita). Há duas espécies principais de escritas: *fonéticas* e *ideográficas*. Nas escritas fonéticas os sinais elementares (letras) correspondem mais ou menos aos sons indecomponíveis que pronunciamos. Nas escritas ideográficas os sinais ideográficos (*ideogramas*) representam directamente ideias, como sucede, por exemplo, na escrita chinesa e japonesa. A escrita simbólica da matemática pode considerar-se de tipo ideográfico. Assim, quando se escreve ‘três mais dois é igual a cinco’, a escrita é fonética; quando se escreve ‘ $3 + 2 = 5$ ’, a escrita é ideográfica”. E mais adiante: “Quando uma criança está aprendendo a falar, começa por dizer os *nomes* de coisas, pessoas, etc. e só depois tenta construir *frases*. Nomes e frases constituem as duas espécies principais de expressões numa língua (...). São termos, na língua portuguesa, as expressões: Lisboa, copo, Luís de Camões, alegria, etc. São termos matemáticos as expressões: 3 , $3 + 2$, 2 , 2 , 10 , etc.” (Sebastião e Silva, J., *Compêndio de Matemática*, 1º vol., Lisboa: GEP, 1975, pp. 11 e 12). De facto, não há aqui qualquer elemento de acaso pois que Sebastião e Silva, partidário convicto do movimento de renovação do ensino da matemática que ficou conhecido como “Matemática Moderna”, estava naturalmente atento à dimensão simbólica da matemática.

7. Sobre esta questão, veja-se o meu estudo “A função exemplar nas ‘Cartas de Problemática’ de António Sérgio”, in Pombo, *A Escola, a Recta e o Círculo*, Lisboa; Relógio d’água, 2002, pp. 172-181.

8. Alain, *op. cit.*, p. 156.

9. Alain, *op. cit.*, p. 157.
10. *Discours de la Méthode*, in *Oeuvres de Descartes publiées par Adam et Paul Tannery*, Paris: Léopold Cerf, 1897-1913, vol. VI : 21, 9.
11. Esta belíssima expressão é mais uma vez de Alain, *op. cit.*, pag. 165, onde se podem encontrar algumas páginas memoráveis sobre o ensino da matemática (Cf. em especial, pp. 49-50, 72-80 e 156-165) e da língua materna (pp. 66, 96-102 e 123-130).
12. Além desta, outras razões poderiam ser convocadas para explicar a sobrançeria do professor de matemática: o facto, já referido de, com a língua mãe, a matemática ser ensinada desde o início da escolaridade, de ser, portanto, uma das duas formas primeiras (e primárias) de contacto da criança com a escola, e o facto de, em termos históricos, ela ser a ciência mais antiga. Num certo sentido, como escreve Alain, “seria necessário começar (por ensinar) as ciências mais antigas, aquelas em que se encontra a chave de todas as outras” (*op. cit.*, p. 149). Em termos de antiguidade, porém, a matemática rivaliza com a filosofia, mãe de todas as ciências (assim se explicaria a troca de olhares cúmplices entre o professor de filosofia e o professor de matemática que, em geral, se verifica em todas as escolas). Só que, neste ponto - convém não esquecer - nem uma nem outra levam a melhor à Língua natural, ela sim mãe do próprio pensamento.
13. A definição é de Roland Barthes, *O prazer do texto*, trad. port. de M. Margarida Barahona, Lisboa: Edições 70, 1974, p. 79.
14. Veja-se, por exemplo, de René Dugas, “La mathématique. Object de culture et outil de travail”, in F. Le Lionnais (ed.), *Les Grands Courants de la Pensée Mathématique*, Paris: Albert Blanchard, 1962, pp. 339-345.
15. António Sérgio, *Prefácio do tradutor dedicado ao jovem aprendiz de filósofo*, in B. Russel, *Os problemas da Filosofia*, trad. port. de António Sérgio, Coimbra: Arménio e Amado, 1959, p. 8.
16. Alain, *op.cit.*, p. 150.
17. Leibniz, *Die Philosophischen Schriften*, hrsg. v. C. I. Gerhardt, Hildesheim: Olms, 1960, vol. IV, p. 423. Para mais desenvolvimentos sobre a teoria do pensamento cego em Leibniz, veja-se o nosso estudo intitulado “Nas origens da Semiologia: a teoria do pensamento cego em Leibniz” publicado na revista *Argumento*, vol. I, nº 1 (1991), pp. 17-25.
18. É o que igualmente afirma René Thom num interessante artigo de discussão do valor educacional e filosófico das “Matemáticas Modernas” intitulado “Modern Mathematics: an educational and philosophic error?”, *The American Scientist*, 59 (Nov/Dez, 1971), pp. 695-699, no qual defende ser a geometria “um intermediário natural e possivelmente insubstituível entre o formalismo de matemática e a língua natural” e, portanto, “um estágio impossível de omitir no desenvolvimento normal da actividade racional humana” (Thom, *op. cit.*, p. 698).
19. Alain, *op.cit.*, p. 178.
20. Blanchot, *L'Espace Littéraire*, Paris: Gallimard, 1955, p. 262.
21. Do latim *pro vocare*, pertencem à família de “provocar” palavras como “convocar”, “invocar”, “evocar”, “vocação”, “vocábulo”, etc.

Dilemas do ensino da filosofia

I. FILOSOFIA E MÉTODO

1. Spinoza e o ensino da filosofia

Em carta datada de 30 de março de 1673 e dirigida ao poderoso e ilustríssimo Senhor Ludovico Fabritius, professor da Academia de Heidelberg e Conselheiro do Eleitor Palatino, Baruch de Spinoza recusa, nos seguintes termos, a oferta de uma cátedra de filosofia na Universidade de Heidelberg que, através de Fabritius, lhe era oferecida pelo Eleitor na condição de que o seu magistério não perturbasse a religião publicamente estabelecida. Diz Spinoza:

“Se alguma vez desejasse aceitar o cargo de professor em alguma faculdade, não poderia escolher melhor do que aquela que, por vosso intermédio, me oferece o Eleitor Palatino, sobretudo pela liberdade de filosofar que o clementíssimo Príncipe se digna conceder, para já não falar do quanto me agradaria viver sob o governo de um soberano cuja sabedoria é causa de admiração universal. Mas, como nunca tive intenção de *ensinar em público*, não me é possível aceitar esta magnífica oportunidade (...). Penso,

em primeiro lugar, que *teria que abandonar a investigação filosófica se quisesse dedicar-me à instrução da juventude*. E, além disso, creio não conhecer os limites a que deve restringir-se a minha *liberdade de filosofar* para que não pareça que quero perturbar a religião estabelecida”.

Mais adiante, escreve ainda Spinoza:

“Se, levando uma *vida retirada e solitária*, fui já vítima de certas atitudes (leia-se, de desvirtuamento e condenação), muito mais temíveis seriam elas se eu ascendesse ao lugar que me ofereceis. Vede portanto, grande Senhor, que me não guia a *esperança de uma melhor fortuna* mas apenas o amor à *tranquilidade* que creio poder conservar de algum modo, abstendo-me de *lições públicas*” (*Correspondência*, XLVIII, sublinhados nossos).

Desta forma esplêndida e lapidar, Spinoza defende pois a existência de uma radical incompatibilidade entre a actividade de investigação e o acto de ensino da filosofia em instituições escolares públicas universitárias - “teria que abandonar a minha investigação se quisesse dedicar-me à instrução da juventude”. E isto por razões decorrentes da actividade própria da investigação filosófica.

Como qualquer outra instituição social, a universidade implica obediência e coerção - “as Universidades (escreve Spinoza no *Tratado Teológico-Político*, VIII, 49), fundadas à custa do estado, são instituídas menos para o cultivo do espírito do que para a sua coerção”. Mesmo um príncipe como é o Eleitor Palatino, cuja sabedoria é causa de universal admiração e que se digna conceder ao professor grande liberdade de filosofar uma vez que põe *uma única condição*: “não perturbar a religião publicamente estabelecida”, *impõe*, com essa mesma e única condição, a obediência a uma doutrina. Digamos que, para Spinoza (e esta é uma *primeira ordem de razões* da sua recusa), as instituições universitárias comportam sempre exigências doutrinárias frontalmente contrárias à independência e liberdade do filosofar.

Mas, quais são as condições necessárias ao exercício dessa liberdade do filosofar? Nas próprias palavras de Spinoza, “uma vida retirada e solitária”, que se “não guia pela esperança de uma melhor fortuna, mas apenas pelo amor à tranquilidade” e que, portanto, se abstém de “lições públicas”². Estamos, pois,

perante um *segundo tipo de razões* explicativas da recusa de Spinoza em dar lições públicas de filosofia. Para lá daquelas que se prendem com o carácter limitativo e doutrinal das instituições de ensino, isto é, ainda que o clementíssimo Príncipe não colocasse nenhuma espécie de condição limitativa ao seu magistério, ainda assim Spinoza continuaria a advogar a existência de uma *incompatibilidade radical* entre a actividade de investigação e a de ensino da filosofia: a primeira (investigação filosófica) é uma actividade essencialmente solitária, a segunda (ensino da filosofia) é pública; a filosofia implica tranquilidade, o ensino da filosofia suscita e desenvolve a polémica; a filosofia supõe uma conversão do pensamento sobre si próprio, um recolhimento e desdobramento na direcção de uma interioridade meditativa independente, constrói-se num itinerário pessoal unicamente orientado pela procura da verdade, obediente apenas às determinações internas ao próprio desenvolvimento expressivo dessa verdade; o ensino da filosofia implica uma atenção ao outro e aos procedimentos retóricos que é necessário utilizar para obter a concordância de um auditório face às teses e argumentos apresentados pelo professor. Dito de outro modo, para lá das (primeiras) razões que se prendem com a natureza das instituições de ensino - razões que, podemos admiti-lo, são circunstanciais ou históricas - a recusa spinozista em ensinar filosofia resulta também, e porventura mais profundamente, de uma determinada maneira de pensar *a relação da filosofia com o seu método*: a investigação filosófica supõe a adopção de um dispositivo essencialmente monológico e reflexivo, incompatível com as exigências retóricas e argumentativas de qualquer ensino.

§ 2. Spinoza e Descartes. A questão do método e as suas implicações na expressão literária e no ensino da filosofia

Significativamente, é essa mesma concepção do método filosófico que está na base da forma literária de exposição do sistema que Spinoza elegerá. Forma na qual, de modo similar, se não vislumbra qualquer procedimento retórico ou intenção dialógica. De facto, a exposição "*more geometrico*" da sua *Ética* é talvez o mais eloquente exemplo de toda a história da filosofia de uma forma de expressão filosófica que, estabelecendo *ab initio* os princípios definitórios dos quais todas as propriedades podem ser posteriormente deduzidas, se oferece na sua luminosidade interna como estabelecimento e exposição arquitectónica da própria verdade, expressão de uma sabedoria que se basta a si própria e que portanto recusa, pela sua abstracta transparência, qualquer efeito persuasivo, polémico ou de ofuscamento.

A este nível, a comparação com Descartes é extremamente esclarecedora. Ainda que Descartes, tal como Spinoza, veja na demonstração geométrica, à moda dos *Elementos* de Euclides, o modelo ideal da verdade filosófica, o facto é que, nas *Meditações Metafísicas* - forma literária por si eleita para a exposição da sua metafísica³ - Descartes segue uma ordem analítica de demonstração⁴, diametralmente oposta ao regime sintético adoptado pelo autor da *Ética*.

Trata-se obviamente de uma oposição que traduz o diferente posicionamento metodológico dos dois autores: Descartes empenhado num projecto de legitimação que se pretende construir a partir do ponto de vista das exigências de uma “*ratio cognoscendi*”; Spinoza decisivamente colocado no ponto de vista da “*ratio essendi*”, determinado portanto pelo estabelecimento e exposição do sistema de dependência real das coisas, nos seus fundamentos lógicos e ontológicos. Mas, trata-se também de uma oposição que releva de uma diferente maneira de pensar a relação da filosofia com a sua comunicação e ensino. Na verdade, o método sintético adoptado por Spinoza na *Ética*, método que é, ele mesmo, expressão do modo metafísico de explicação e produção das coisas a partir da sua causa substancial, serve para estabelecer o sistema de uma ciência já constituída, ou seja, para *dizer* a verdade ainda que, como significativa e explicitamente nota Descartes, “não satisfaça o espírito daqueles que querem *aprender* porque *não ensina* o método pelo qual a coisa foi inventada” (*Respostas às Segundas Objecções*, AT IX 122, sublinhados nossos). Ao contrário, o método analítico que Descartes utiliza só aparentemente tem a forma de uma meditação solitária. Tal é, desde o início, um procedimento retórico - diria mesmo, didáctico - que visa, em última análise, *converter* à filosofia, *promover a iniciação* de uma alma por outra, *ensinar* pelo exemplo que oferece do desenvolvimento de uma reflexão concreta. Como Descartes escreve numa célebre passagem das *Respostas às Segundas Objecções*;

“A análise *mostra* a verdadeira via pela qual uma coisa foi metodicamente inventada e *faz ver* como os efeitos dependem das causas de tal maneira que, *se o leitor a quiser seguir* e lançar os olhos cuidadosamente sobre tudo o que ela contém, não entenderá menos perfeitamente a coisa assim demonstrada, nem a tornará menos sua do que se,

ele mesmo, a tivesse inventado. (...) Eu segui a via analítica nas minhas *Meditações* porque ela me parece ser a mais verdadeira e *a mais própria para ensinar*” (AT, IX: 121-122, sublinhados nossos).

Digamos que, no desenvolvimento das suas *Meditações*, Descartes (que, tal como Spinoza, não foi professor de filosofia⁵) tem sempre *o outro* no horizonte da sua escrita - quer como *leitor particular* que importasse convidar a acompanhar, participar ou reconstruir por si próprio a verdade exposta “como se ele mesmo a tivesse inventado”, quer como *espectador* de uma narrativa na qual o autor dá conta de um itinerário que foi o seu mas que pode ser também o do leitor, quer como *consciência individual* a quem fosse necessário apresentar o método que pode permitir a qualquer homem libertar-se do erro e alcançar a verdade, quer como *interlocutor*, “pessoas de espírito e doutrina” (AT, VII: 10), a quem Descartes envia as suas *Meditações* e a quem solicita o exame, a crítica e a refutação do seu escrito, antes mesmo de o publicar - publicação que, como é sabido, só virá efectivamente a autorizar após a recolha dessa objecções e conjuntamente com elas e suas respectivas respostas - quer ainda como *anónima entidade* de quem Descartes recebeu, em tempos passados, opiniões que aceitou como verdadeiras e que, uma vez na vida, se aplicou a destruir metodicamente, quer finalmente como *adversário* cujos argumentos importa polemicamente refutar (como é o caso de Aristóteles e S. Tomás) ou cujas razões importa prever, compreender e antecipadamente inviabilizar (como no caso de Montaigne e dos cépticos em geral).

Spinoza, pelo contrário, pode prescindir de qualquer confrontação polémica (por exemplo, com o cepticismo) assim como não julga ser seu dever tentar *converter* à filosofia, *ensinar* um método ou *persuadir* de uma doutrina. Até porque a verdade, em última análise, não é uma criação humana mas um pensamento divino e, como tal, interna e directamente captável por cada um na solidão meditativa da sua relação com o absolutamente infinito que é Deus, no qual e pelo qual tudo é e pode ser concebido. Quer dizer, ainda que ambos os autores nos tenham legado sistemas filosóficos que se pretendem fundados em verdades evidentes e necessárias, susceptíveis portanto de serem racionalmente reconhecidas como tal por todos os humanos, Spinoza não sente necessidade de se assegurar do efectivo reconhecimento dessas verdades pelo seu auditório⁶. Escreve e, portanto, pretende ser entendido. Mas, recusa-se a ensinar...

Se em Descartes a estrutura do ensino está presente na forma de exposição por si eleita, isto é, se Descartes está atento à *perspectiva da recepção* do seu discurso, conhece os limites e circunstâncias de diversa ordem que podem impedir ou perturbar o claro reconhecimento da verdade, tem em conta a existência de “homens que se enganam ao raciocinar, mesmo nos mais simples temas de geometria” (*Discurso do Método*, IV), Spinoza, pelo contrário, está firmemente colocado na *perspectiva da produção*. O que lhe importa é estabelecer a verdade, dizê-la, deixar que ela especularmente se expresse no seu discurso. Não lhe interessa saber se ela foi efectivamente reconhecida como tal pelo leitor. Menos ainda considera ser seu dever adaptar-se às limitações do seu auditório, ter em conta as suas contingências, deficiências ou incapacidades⁷. Que nos seja pois permitido tomar Spinoza como exemplo - e porventura modelo paradigmático - de uma *concepção* monológica do método da filosofia, na qual, por sua vez, se funda uma maneira, digamos especular, de pensar a relação da filosofia com a sua expressão literária, e que, por último, tem como consequência uma condenação do ensino da filosofia.

§ 3. Ensino da filosofia e os auditórios reais e ideais

Trata-se de uma posição que, paradoxalmente, recolhe a concordância de muitos professores de filosofia. Ensinar filosofia é então *desvirtuar a actividade reflexiva*, é comprometer o seu carácter essencialmente monológico, é *abandonar a perseguição solitária da verdade* substituindo-a por uma prática que, mesmo quando recusa o sobressalto característico do confronto dialógico das posições, a imprevisibilidade de uma perspectiva diferente apresentada sob a forma de uma objecção, contra-argumento, comentário ou simples pergunta, isto é, mesmo quando assume uma forma rigidamente expositiva, tem que orientar-se por regras discursivas e adoptar procedimentos argumentativos em tudo estranhos às exigências de singularidade meditativa do filosofar. Em síntese, segundo esta posição, ensinar filosofia implica *atender à natureza do auditório real* a que o discurso filosófico se dirige, ter em conta os seus condicionalismos e limites e, mais grave ainda, deixar-se de alguma maneira *modelar* por eles.

Enquanto que, *na escrita*, o filósofo é livre de determinar o texto como entender, impondo-lhe o seu próprio ritmo, construindo-o a partir das exigências de desenvolvimento da verdade, dirigindo-o a um auditório, não *real* (de alunos com maiores ou menores limitações) mas *ideal*, de sujeitos (especialistas ou

não) dotados de uma racionalidade sem mácula, pelo contrário, na *oralidade* que caracteriza o acontecimento aula, é cometida ao filósofo uma tarefa didáctica que o obriga a procurar adaptar o seu discurso aos limites e imperfeições do auditório *concreto* a que se dirige. Tarefa tanto mais gravosa quanto maiores forem os limites desse auditório, a sua imaturidade, a sua incultura, a sua impreparação, a sua ausência de pré-requisitos mínimos, a sua não-motivação para a filosofia, etc. Partindo de uma caracterização das limitações do auditório real a que se dirige o ensino da filosofia, é aliás possível argumentar a favor da não-legitimidade do ensino da filosofia no secundário⁸, nomeadamente, pelo estabelecimento de uma hierarquia de qualidades com base na avaliação das limitações (etárias, culturais e outras) dos alunos a quem esse ensino é ministrado. No topo, estaria o ensino universitário havendo ainda lugar para distinções nobiliárquicas internas: o ensino a nível de pos-graduação seria “mais nobre” que o da licenciatura e, nesta, o dos últimos anos mais honroso que o dos primeiros, e assim por diante. Do mesmo modo, o ensino secundário seria “menos nobre” que o universitário dadas as novas limitações (etárias e culturais) dos alunos a que se dirige. Também aqui haveria lugar para hierarquias internas segundo as quais o ensino da filosofia no último ano do ensino secundário (12º ano) seria mais nobre do que o realizado nos dois anos anteriores. A ruptura passaria aqui fundamentalmente pelo carácter já optativo da disciplina de filosofia no último ano pois que tal implica um auditório teoricamente mais motivado. Nesta mesma ordem de ideias se ilegitimaria o ensino da filosofia nas áreas técnicas, tecnológicas e mesmo científicas, digamos, nas áreas não tocadas pela “graça” das humanidades...⁹

É justamente com base neste tipo de considerações, isto é, porque se admite que ensinar filosofia implica uma cedência ou, pelo menos, uma contaminação do discurso filosófico pelas exigências didácticas de adaptação aos limites e imperfeições de um auditor particular que muitos professores de filosofia se debatem com o seguinte **dilema**: ou fazer-se entender pelo auditório sempre imperfeito dos seus alunos e, então, necessariamente ter que simplificar, distorcer, passar por cima, escamotear, esquecer, numa palavra, *trair a filosofia*, ou não traír a filosofia e aceitar poder *não ser entendido*.

Dilema que pode conduzir, e conduz com alguma frequência, a situações extremas e paradoxais. Num caso, o professor de filosofia deixa-se de tal modo determinar pelo que considera serem as limitações dos seus alunos que totalmente se afasta da filosofia, com ela mantendo apenas uma relação nominal.

É uma situação, infelizmente frequente na escola secundária, que constitui terreno fértil para a germinação de uma atitude capaz de servir de confortante capa e cobertura moral para a desistência de uma cuidadosa preparação científica. Situação a que o professor se vai entregando e a que a rotina, a sobrecarga horária e as adversas condições materiais do exercício da sua profissão tendem a condená-lo. No polo oposto (para não trair a filosofia, o professor aceita não ser entendido) encontra-se uma posição que se pode verificar tanto na escola secundária como na universidade e que, curiosamente, pode ser assumida tanto pelos professores como pelos alunos. Agora, o bom professor de filosofia é justamente aquele que “não se entende”. O aluno, vítima de um processo de ofuscamento, não pela luz mas pela obscuridade, interpretará, fascinado, o carácter ininteligível do discurso do professor como a marca da sua superioridade e grandeza. Do lado do professor, uma tal atitude, podendo igualmente servir de capa e cobertura moral (não talvez para as suas incapacidades científicas ou impreparação filosófica) para as suas dificuldades poéticas no enfrentamento da dimensão de acontecimento (filosófico) que uma aula de filosofia implica, de qualquer modo não consegue esconder a arrogância, a soberba e o feroz despotismo que a animam, não consegue fazer-nos esquecer o antecipado gozo, por parte do professor, dos efeitos perversos do poder que essa posição automaticamente lhe confere e de que ele, por dever de ofício, deveria ter clara consciência.

Para lá dos dois pólos do dilema, *uma outra ordem de razões* é ainda com frequência invocada para justificar a paradoxal condenação do ensino da filosofia por parte de muitos dos seus professores. É que, se, como defendia Spinoza, a prática filosófica supõe liberdade de filosofar, independência face a doutrinas, circunstâncias e determinações extrínsecas, então, é a escola no seu conjunto que é condenada - enquanto realidade institucional, a escola é considerada como *lugar impróprio para a filosofia*. O bom filósofo seria então, não apenas aquele que se recusaria a ensinar, isto é, a fazer-se entender por outro público que não o da razão universal, mas também aquele que se recusaria ao discurso doutrinário que toda a escola tende a difundir e impôr, que não aceitaria submeter-se à disciplinaridade estanque com que a escola ordena e controla a produção dos discursos e face à qual também ela, a filosofia, se deveria deixar recortar enquanto uma disciplina entre outras, que rejeitaria, enfim, toda a panóplia de constrangimentos e dispositivos de selecção, organização e sujeição do discurso que, como certamente mostrou Michel Foucault¹⁰, são constitutivos da natureza da Escola.

II. A RELAÇÃO FILOSOFIA E ENSINO DA FILOSOFIA

§ 1. Como ultrapassar o dilema. Perguntas e hipóteses

Como ultrapassar este dilema? Estaremos de facto condenados a ocupar um dos polos do dilema? *Trair a filosofia* para poder *ser entendido*, ou *não trair a filosofia* e aceitar poder *não ser entendido*?

A minha resposta é positiva. Penso que sim, que há uma saída. A hipótese é a seguinte: primeiro, tomar consciência do que há de comum aos dois polos do dilema, isto é, do que é dado como evidente por ambos; segundo, questionar essa evidência. Ora, de facto, há algo comum a ambos os polos da oposição dilemática: a consideração de que o ensino da filosofia seria o momento *segundo* face ao desenvolvimento monológico da elaboração reflexiva, o momento *derivado* que supõe a existência previa de uma tradição já constituída.

Mas, deverá o ensino da filosofia ser necessariamente pensado como momento *secundário* e *subsidiário* da realização de uma investigação privado anterior, do cumprimento prévio de um itinerário filosófico, histórica e subjectivamente percorrido? Não poderia o ensino da filosofia ser pensado como constitutivo e instituinte da própria filosofia? Não deveria o ensino da filosofia ser reconhecido como processo específico da produção filosófica?

Assim como é possível pensar-se que a *comunicação escrita* da filosofia não é um *momento segundo* face ao que seria o momento primeiro da sua elaboração reflexiva, que a escrita não é o desenrolar comunicativo de uma verdade monológica que, ao constituir-se como obra, se exterioriza e, de alguma maneira, se degrada e banaliza, mas, ao contrario, o lugar próprio e fecundo da produção filosófica, o espaço heurístico de um esforço criador que encontra aí (na escrita) o seu momento pleno de realização? E, não seria possível, em paralelo, pensar o ensino da filosofia como *constitutivo* e *instituinte* da própria filosofia? Não seria possível inverter a relação de derivação tradicionalmente estabelecida entre a filosofia e o seu ensino? Tanto em termos históricos como institucionais e cognitivos, e a partir de uma análise que tome em consideração os elementos pragmáticos que definem os contornos dessa prática discursiva, não seria possível reapreciar a relação de derivação tradicionalmente estabelecida entre a filosofia e o seu ensino?

Note-se que esta questão, relativa à relação da filosofia com o seu ensino, pode ser também colocada no que diz respeito à ciência em geral e ao seu ensino. Ela encontra eco e correspondência na epistemologia e filosofia da ciência do século XX que, como é sabido, chamaram já, e por diversas vezes, a atenção para o facto de a ciência ser uma instituição que, cada vez menos, dispensa a escola. Thomas S. Kuhn, por exemplo, mostrou com grande clareza de que modo a ciência é estruturalmente dependente do ensino praticado pela instituição escolar e universitária¹¹. Mas, mesmo fora da epistemologia kuhniana, não será legítimo reconhecer a estreita articulação entre os dois registos? Mesmo sem aceitar a perspectiva epistemológica de Thomas Kuhn e todas as suas pesadas implicações relativistas, não será forçoso reconhecer a íntima solidariedade que, de forma decisiva, liga a construção do conhecimento científico ao mundo de significações, expectativas e interesses que, sendo responsáveis pelo fechamento e relativa estabilidade da teoria, são simultaneamente o garante da sua coerência, consistência e capacidade heurística e que, em grande medida, são possibilitados pela existência de um sistema de ensino? Não será hoje indispensável reequacionar o processo de transmissão dos conhecimentos científicos à luz da natureza fortemente comunitária e institucional da ciência contemporânea? E, ao reconhecer-se o carácter *constitutivo* do processo de ensino na produção do conhecimento científico, não se tornará necessário reavaliar a função da escola, em particular da universidade? Não será urgente reconhecer o papel não meramente *reprodutor* da escola (como quis uma certa crítica vanguardista¹²) mas também a sua fundamental função *cognitiva e heurística*?

Tal é a tarefa que defendemos ser a de uma reflexão epistemológica e institucional aplicada, que esteja atenta às complexidades educativas como forma de aceder à compreensão das características especiais que, em grande parte, definem o regime discursivo e a natureza dos dispositivos cognitivos de todos aqueles que criam e usam a ciência e a sua linguagem. A nossa *hipótese de partida* é a de que, se por um lado o ensino, enquanto modalidade particular do processo de discursivização científica, está dependente de uma investigação prévia cujos resultados podem ser assim reproduzidos/transmitidos, por outro lado, a investigação está também (e cada vez mais) dependente dos processos de discursivização (comunicação e ensino) mediante os quais são instituídos (formulados, defendidos e reproduzidos) os consensos teóricos e heurísticos necessários à realização da própria investigação. Por outras palavras, tal como Leibniz havia contestado a Descartes¹³, investigação e prática discursiva, invenção e comunicação, análise

e símbolo, não são momentos sequencialmente determinados de um processo linear único, mas processos paralelos e recorrentes de uma mesma tarefa: a constituição unitária (unificada) do saber só possível pela exploração diferida e plural da reciprocidade e correlação entre as duas grandes dimensões da actividade racional humana: as ordens cognitiva e comunicacional.

Trata-se de uma hipótese que, segundo cremos, poderá também constituir-se como pertinente para a análise das relações entre a filosofia e o seu ensino desde que sejam cuidadosamente salvaguardadas as profundas diferenças que se verificam entre os processos de produção do conhecimento na ciência e na filosofia¹⁴. Gostaríamos assim de destacar dois níveis de análise que nos parecem de importância decisiva: o nível histórico institucional e o nível de análise do discurso segundo as categorias da retórica e pragmática contemporâneas.

§ 2. Dois níveis de análise nas relações da filosofia com o seu ensino

A *nível histórico-institucional* importaria atender ao conjunto das determinações e práticas discursivas institucionalizadas que caracterizam e acompanham a emergência e o contexto da produção filosófica. Trata-se de um nível de abordagem que exigiria grandes desenvolvimentos - inviáveis neste contexto - não só na área da história da produção escrita e do comentário textual, tal como eles se foram constituindo na (ou, foram instituindo a) tradição filosófica ocidental¹⁵, mas também no que diz respeito à análise das instituições e dos seus regimes de funcionamento. Nesse sentido, e acompanhando de perto as sugestivas pistas de trabalho propostas por Jean François Lyotard em *La Condition Post-Moderne*¹⁶ (1979), se poderia mostrar como, em oposição às formas tradicionais (míticas) de transmissão do saber - práticas milenárias que todas as culturas humanas instituem e pelas quais se preservam, conservam e perpetuam, práticas que supõem a emissão assimétrica de um discurso o qual, por causa disso (ou em consequência disso) não visa ser discutido, dialogado, dialectizado, horizontalmente contra-argumentado, mas apenas escutado, conservado, verticalmente repetido - surgem na Grécia (ou “a Grécia” surge com elas) *novas formas de transmissão dos saberes* (escola), novas formas de utilização da linguagem que vão estar na origem e são já a consequência) de novos tipos de saber: fundamentalmente, a matemática (justamente, aquilo que se pode aprender e ensinar, como lembra Heidegger¹⁷) e a filosofia (“com” ou “do” magistério socrático)¹⁸.

Nesse sentido, portanto, se poderia mostrar de que modo a filosofia, tal como hoje a conhecemos, é o produto (e não a causa) de uma longa história da cultura escolar. Ela teria a sua origem num conjunto de práticas discursivas que só são possíveis no interior de um sistema de modos e normas de fazer (isto é, dizer), tanto mais determinantes quanto invisíveis e aparentemente naturais porque antigas e solidamente ancoradas na tradição escolar em que nos situamos e, no interior da qual, unicamente, podemos pensar. Note-se, porém, que, ao contrário de Foucault (1971), para quem essas normas (princípios de exclusão, ordenação e sujeição do discurso) funcionam como princípios de ocultamento ao discurso daquilo que, verdadeiramente, importa pensar, nos parece importante sublinhar o valor activo, simultaneamente prescriptivo e prospectivo dessas normas. No caso da escola, diríamos: ela implica (e institui) uma interacção comunicacional na qual os participantes estão de acordo tácito com um conjunto de normas que lhes permitem coordenar as suas razões e actos, ela supõe (e fomenta) o reconhecimento intersubjectivo das exigências de verdade e validade dos enunciados, ela é um dos veículos privilegiados da comunicação (e produção) do discurso filosófico.

Aqui se estabelece a ponte para o *segundo nível de análise* que designámos de *retórico* e no qual nos parece deverem inscrever-se, fundamentalmente, os trabalhos de Habermas sobre o agir comunicativo¹⁹ e os da teoria da argumentação da escola de Perelman²⁰. Investigações que - retomando uma inspiração que vem, não de Spinoza ou de Descartes (os quais têm da linguagem uma concepção meramente instrumental e comunicativa), mas de Leibniz (único autor moderno que compreendeu a importância heurística da natureza simbólica do pensamento²¹) - convergem para o reconhecimento do *carácter prospectivo e heurístico da linguagem e dos contextos da sua enunciação*.

Se o ensino, tal como a escrita, é primordialmente um trabalho *na e sobre* a linguagem, isto é, uma prática discursiva, não será forçoso, nesta perspectiva, reconhecer que ensinar (filosofia) não é apenas explicitar o já pensado mas encontrar a palavra necessária para pensar aquilo que só com ela se deixa pensar? Não será necessário reconhecer que ensinar (filosofia) não é um momento segundo face ao desenvolvimento da elaboração reflexiva, solitária e silenciosa? Não será necessário declarar que ensinar (filosofia) é contornar a linguagem, forçando-a a clarificar aquilo que por ela (e com ela) unicamente se constitui?

Não será por isso que todo o acto de ensino verdadeiro (da filosofia) é um acto de descoberta? Não será por isso que o acto de ensinar (filosofia) se não desliga tão facilmente como poderia parecer da consciência do próprio saber? Não será por isso que, como lembrava Bachelard²², ensinar é muitas vezes a melhor maneira de compreender?

Claro está que escrever é também uma maneira de des-cobrir, de procurar a palavra necessária para que o pensamento se clarifique, se des-dobre e pense o seu ainda não-pensado. Há uma heurística da escrita, tal como há uma heurística da fala! Como Leibniz sublinhava, há uma heurística da linguagem!

§ 3. Escrita e fala. Pragmática e heurística do ensino da filosofia

Resta apenas determinar o que é que, na *fala*, através da qual o ensino primordialmente se faz, há a mais do que na *escrita*.

Na escrita, o outro, o destinatário, pode ser uma invenção minha. Na fala, o outro é uma presença concreta, uma diferença radical. Na escrita, eu posso ainda argumentar sozinha, criar um universo de significação e manter-me rigorosamente sempre no seu interior. Dito de outro modo, a escrita pode ser monológica. Pelo contrário, na fala, o outro é uma presença irrecusável. Se lhe falo, é porque pragmaticamente o reconheço como diferente, é porque antecipadamente prevejo (e desejo) ser contraditado ou aprovado, porque admito que o meu mundo terá que se esforçar, que se abrir ao contágio, à diferença. No entanto, apesar do reconhecimento dessa diferença radical, se lhe falo, é também porque reconheço a existência de uma comunidade de regras de discurso que ambos respeitamos. Se lhe proponho um discurso é porque lhe reconheço uma mesma exigência de verdade.

Não pretendemos que a fala seja “mais verdadeira” do que a escrita, que esteja “antes” da escrita, mais “próxima” presença plena ou da intimidade reflexiva, concepção que constitui aquilo que Derrida²³ considera caracterizar a metafísica tradicional. Podemos até reconhecer com Derrida a precedência da escrita face à fala. O que pretendemos é que a fala está, não mais próxima de mim, mas *mais próxima do outro*, mais determinada pela sua diferença e, simultaneamente, mais vocacionada para o reconhecimento da racionalidade comunicativa que une aquele que fala - seja ele o professor (de filosofia) no espaço da

aula - ao seu auditório - seja ele o dos alunos que se agitam nos lugares que aí (na aula de filosofia) lhes estão antecipadamente destinados.

Ensinar não seria então subjugar, como pretenderam Barthes²⁴ ou Foucault²⁵ (e com eles, toda a crítica vanguardista e desconstrutora da escola)²⁶. Ensinar (filosofia) seria, pelo contrário, reconhecer, para lá da diferença, para lá de todas as assimetrias circunstanciais, a identidade de um destino comum, uma mesma exigência de verdade.

Daí que talvez seja possível escapar ao dilacerante **dilema** a que acima nos referimos e ao qual o professor de filosofia parecia estar condenado: trair a filosofia, ou trair o auditório real dos seus alunos.

De que maneira? A partir do momento em que o professor de filosofia compreende (e assume) que ensinar filosofia não implica modelar o seu discurso pelas limitações de um auditório real, deixar-se vencer, aceitar antecipadamente a derrota, simplificar, distorcer, trair, abandonar a pureza do seu universo de significação em nome de exigências comunicativas, mas ser capaz de falar ao outro - seja ele o aluno que desperta para a filosofia - enfrentar a sua diferença, considerar as suas limitações presentes e, simultaneamente, considerá-las como não-impeditivas da sua condição profunda e essencial de futuro (e já possível) cidadão de um projecto de auditório racional universal ao qual a filosofia - desde a sua origem - tem procurado falar e do qual, ela mesma, é a principal instituinte.

Notas

1. Este texto tem na sua base uma comunicação apresentada ao colóquio “Filosofia e História da Filosofia” promovido pela Faculdade de Letras de Lisboa, nos dias 12 e 13 de abril de 1989, tendo sido posteriormente publicado em I. Marnoto (org.), *Didáctica da Filosofia*, vol. 2, Lisboa: Universidade Aberta, 1990, pp. 7-30. Uma segunda versão veio a ser posteriormente publicada, em tradução espanhola, na revista *Artefactos. Revista de Estudios sobre la Ciencia y la Tecnología*, Espanha, Vol. 7, nº 1, abril (2018), pp. 175-190.

2. Reconhecer-se-á aqui aquele conjunto de virtudes - humildade, pobreza, coragem, vida solitária, independência, liberdade - que, de forma exemplar, Spinoza cultivou ao longo da sua vida de filósofo, inteiramente dedicada à procura da verdade. Conjunto esse de virtudes que claramente se inscreve naquela tão divulgada imagem do filósofo decisivamente próximo do asceta, do eremita que abandona a caverna - o grupo social de que faz parte mas de cujos limites não é prisioneiro - perseguindo um destino solitário de liberdade, elevação e alheamento face aos problemas humanos (demasiado humanos) dos habitantes da cidade.

3. Cf. *Respostas às Segundas Objeções, Oeuvres Complètes*, Charles Adam e Paul Tannery, Paris: Vrin (1964-1976), IX: pp. 121-123.

4. Ordem que é também a do *Discurso do Método*, mas que não é a dos *Princípios de Filosofia*. Sobre a utilização cartesiana da ordem analítica e sintética, veja-se a obra clássica de Martial Guéroult, *Descartes selon l'ordre des raisons*, vol. I, Paris: Aubier Montaigne, 1953, pp. 22-29.

5. De facto, tal como em geral aconteceu com quase todos os filósofos modernos, nem Descartes nem Spinoza foram professores de filosofia em instituições públicas ou outras. No entanto é sabido como, a título particular e privado, ambos tiveram algumas experiências de ensino; Descartes pretendendo ensinar a sua filosofia à princesa Elizabeth e escrevendo os *Princípios de Filosofia* (1644) com o objectivo de escrever um manual escolar; Spinoza fazendo exposições da sua doutrina em círculos fechados e restritos de amigos e escrevendo para o seu aluno *Cesarinus* uma obra didáctica sobre a filosofia de Descartes, os *Princípios da Filosofia de Descartes* (1663).

6. Nesse sentido, o texto da Ética de Spinoza seria a resposta ideal às exigências estilísticas das filosofias do racionalismo clássico e a forma mais paradigmática de oposição ao racionalismo retórico.

7. Note-se que, quando por vezes Spinoza se dirige directamente ao leitor na Ética, interrompendo, portanto, a cadeia demonstrativa, ele pretende apenas esclarecer melhor um ponto já estabelecido. Quanto muito, facilitar a compreensão da verdade já exposta. Mas, em circunstância alguma, se coloca na perspectiva do leitor e das suas limitações. Nos antípodas de qualquer retórica, é ao leitor que compete, como diz Perelman, fazer “um esforço de purificação, de ascese” (Chaim Perelman, *Le Champ de l'Argumentation*, Bruxelles: Presses Universitaires de Bruxelles, 1970, p. 222) que lhe permita aceder à compreensão do texto e, portanto, à exposição da verdade.

8. Sobre o problema da legitimidade do ensino da filosofia no ensino secundário e seus possíveis critérios de legitimação, cf. adiante, “Notas sobre as instituições da filosofia” (adiante).

9. Trata-se pois de uma apreciação que se não baseia na qualidade do trabalho filosófico efectivamente realizado pelo professor, na sua competência ou efectiva capacidade analítica e reflexiva, as quais, como se sabe, não são necessariamente correspondentes, nem ao grau de ensino em que o professor exerce a sua actividade, nem aos seus títulos e classificações académicas. Uma tal apreciação ignora ainda de que modo o ensino secundário da filosofia pode ser, não apenas *mais difícil* como mesmo *mais complexo e exigente* que o universitário. *Mais difícil* na medida em que o professor se vê confrontado com a necessidade de não utilizar linguagem técnica (ou de imediatamente dar o significado dos termos que for introduzindo) e de limitar drasticamente as referências à história da filosofia, numa palavra, não se poder fazer valer da sua erudição (a qual seria aqui imediatamente rejeitada) nem esconder atrás de uma “especialidade” que, para o ser, necessita do reconhecimento dos pares; *mais complexo e exigente* na medida em que o professor é aqui frequentemente confrontado com aquelas questões decisivas que, mais tarde, um aluno universitário já esqueceu, recalçou ou já não se atreve sequer a colocar.

10. Em especial nesse magnífico texto que é *A Ordem do Discurso*, trad. port. de Laura Fraga de Almeida Sampaio e revisão de Nuno Nabais, Lisboa: Relógio d'Água, 1997 e tb. em *Surveiller et Punir*, III, em especial, cap. 2 “Les moyens de bon dressement”, Paris: Gallimard, 1975, pp. 172-196.

11. De Thomas Kuhn, veja-se sobretudo *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago: University of Chicago Press, 1962. Em tradução portuguesa, veja-se também o texto do mesmo autor “A função do dogma na investigação científica”, in Manuel M. Carrilho (org.), *História e Prática das Ciências*, Lisboa: A Regra do Jogo, 1979, pp. 43-75.

12. Por exemplo, Althusser, *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, trad. port. de J. J. de Moura Ramos, Lisboa: Presença, 1974, e Bourdieu/Passeron, *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*, trad. port. de C. Perdigão Gomes da Silva, Lisboa: Vega, s/d.

13. Referimo-nos a uma célebre anotação de Leibniz à margem da cópia de uma *carta de Descartes a Mersenne de 20 de Novembro de 1629*, in Couturat, *Opuscles et Fragments Inédits de Leibniz Extraits des Manuscrits de la Bibliothèque Royale de Hanovre*, Paris: Alcan, 1913, pp. 27-28. Para um tratamento mais detalhado desta questão, cf. Pombo, *Leibniz e o Problema de uma Língua Universal*, Lisboa: JNICT, 1987, em especial pp. 125-133.
14. É o caso, por exemplo, do papel da tradição e da História que desempenham funções muito diferentes e se colocam de modo totalmente diverso no ensino das ciências e no ensino da filosofia.
15. Veja-se, por exemplo, a magnífica obra de Rudolf Pfeiffer, *History of Classical Scholarship. From the Beginnings to the end of Hellenistic Age*, Oxford: Clarendon Press, 1968.
16. Lyotard, J. F., *La Condition Postmoderne*, Paris: Minuit, 1979.
17. Cf. Heidegger, *Die Frage nach dem Ding*, Tübingen: Niemeyer Verlag, 1962, pp. 53-56 e também, *atrás*, “A proximidade do ensino da filosofia à própria essência do ensino”, (adiante)
18. Ao discurso *narrativo*, localmente sobredeterminado, que fala do passado, que tem na palavra oral o seu meio e na audição o seu fim e cuja figura paradigmática é a de “o mais velho”, vai opor-se um discurso que fala do presente, discurso *demonstrativo* que se oferece como encadeamento de razões legitimamente fundadas (todos as podem consentir, todos as podem partilhar, todos as podem refutar...), discurso *racional* portanto, que muito mais do que traduzir uma racionalidade emergente, a produz, a institui no e pelo acto de fixação, respeito e submissão às regras que ele próprio cria e fixa, discurso *explicativo*, enfim, que ex-põe e se expõe, que se torna notável, que se põe em signo, que se dá a ver pela palavra, isto é, que se ensina
19. Jurgen Habermas, *Theorie des Kommunikativen Handelns*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1981 e *Moralbewusstsein und Kommunikativen Handeln*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1983.
20. Além da obra já referida (cf. supra nota 7), cf. também Perelman e Olbrechts-Tyteca, *Traité de l'Argumentation*, Paris: PUF, 2 vols., 1958.
21. Cf. Pombo, *op.cit.*, pp. 135-161.
22. “Léon Brunschvicg (...) espantou-se um dia por me ver atribuir tanta importância ao aspecto pedagógico das noções científicas. Respondi-lhe que eu era sem dúvida mais professor que filósofo e que, além disso, a melhor maneira de medir a solidez das ideias era ensiná-las, seguindo assim o paradoxo que se ouve tantas vezes enunciar nos meios universitários e segundo o qual, ensinar é a melhor maneira de aprender. Desconto feito à falsa modéstia que dá habitualmente o tom a este dito, ele é demasiado frequente para não ter um sentido profundo”, Bachelard, *Le Rationalisme Appliqué*, Paris: PUF, 1949, p. 12.
23. Veja-se de Jacques Derrida essa grande meditação sobre a possível primazia da escrita sobre a fala que é *De la Grammatologie*, Paris, Minuit, 1967.
24. Cf. algumas das belíssimas páginas que Roland Barthes dedicou ao ensino em *Lição*, trad. port. de Ana Mafalda Leite, Lisboa: Ed. 70, 1979, em especial pp. 38 e segs. e em “Escritores, intelectuais, professores”, in *Escritores, Intelectuais, Professores e Outros Ensaios*, trad. port. de Graciete Teixeira et alii, Lisboa: Presença (col. Biblioteca das Ciências Humanas), 1975, pp. 25-61.
25. Cf. Foucault, *Surveiller et Punir*, Paris: Gallimard, 1975, pp. 172-196.
26. Crítica que, com Ivan Illich, atinge um ponto tão extremo que se confunde com a própria possibilidade de desescolarização da Escola. Cf. em tradução portuguesa de João Xavier, o seu *Educação sem Escola*, Lisboa: Teorema, 1974.

NOTAS SOBRE AS INSTITUIÇÕES DA FILOSOFIA¹

§ 1. Nota prévia

Para alinhar, como o título desta comunicação indica, algumas breves notas sobre as instituições da filosofia, importa começar por recordar que, para ser legítimo falar *da* filosofia, necessário se torna reconhecer a existência de facto de uma tradição já constituída - a filosofia - a partir da qual, unicamente, poderá ter sentido falar-se de “a” filosofia. Sem essa tradição, isto é, sem a sua instituição, não haveria hoje *a filosofia*, mas tão só os *filosofares*, esgotando-se na sua sincrónica actualidade.

Parece também indiscutível que, sem a existência prévia de um espaço disciplinar já constituído, não poderia haver ensino da filosofia. Se hoje podemos (?) ensinar filosofia é porque ela foi instituída enquanto *disciplina*, com as suas regras, a sua história e identidade. Por outras palavras, ainda que não seja um saber, a filosofia é uma tradição disciplinar e, enquanto tal e porque tal, susceptível talvez de ser ensinada.

Mas, como operar a instituição de uma tal disciplina senão precisamente a partir da irredutibilidade de uma actividade de comunicação e ensino? Por

outras palavras, se os filósofos não tivessem sido partilhados, objecto de comunicação, desdobramento, memória e explicitação, não poderia a tradição filosófica ter sido instituída enquanto forma cultural visível.

Resta saber se, de forma mais radical, não é em grande medida a própria comunicação - oral e escrita - dos filósofos que torna possível a filosofia. Nesse caso, a reflexão filosófica não deveria ser pensada como *prévia* à sua comunicação e ensino, mas, ao contrário, como decorrente deles, construindo-se na e pela sua explicitação discursiva, a partir das exigências da sua própria comunicabilidade. A filosofia seria então, não um desvio face á liberdade originária dos filósofos, mas a aceitação, simultaneamente dócil e insubmissa, das regras comunicativas instituintes de uma disciplina, do desejo de produzir efeitos multiplicadores que levem outros - os alunos, o homem vulgar - à filosofia.

§ 2. Nota preliminar sobre as instituições de filosofia no nosso país

No que diz respeito à situação institucional da filosofia entre nós, dois factos são especialmente significativos, em particular quando considerados em conjunto.

Por um lado, Portugal é um dos países da Europa onde o ensino da filosofia no secundário é mais antigo e prolongado - dois anos obrigatórios para todos os alunos e um terceiro obrigatório apenas para alguns alunos ao nível do 12º ano de escolaridade². Por outro lado, e paradoxalmente, Portugal é talvez o país da Europa onde é mais escandalosa a ausência de condições mínimas para o trabalho filosófico. Refiram-se apenas duas situações: a precariedade das nossas bibliotecas públicas e universitárias cujo atraso, porventura irreparável, a nível da actualização bibliográfica é acompanhado da mais notória indigência no que diz respeito à existência de índices, bibliografias, revistas e outros instrumentos básicos de investigação³; a sintomática inexistência de traduções de obras tão fundamentais. Por exemplo, a *Crítica da Razão Pura* cuja primeira tradução portuguesa só foi publicada em 1985, com portanto mais de 200 anos de atraso. Ora, quer-nos parecer que esta paradoxal situação que a filosofia hoje atravessa em Portugal resulta, em grande parte, de um desequilíbrio entre o plano dos factos e o plano da *legitimidade*.

Procuremos, rapidamente, assinalar alguns factos mais relevantes da vida filosófica em Portugal nos últimos, digamos, dez anos⁴. Do lado das *instituições*

escolares, três factos merecem ser destacados: a) a criação de novos departamentos de ensino universitário de filosofia e o significativo alargamento dos já existentes; b) a instituição de mestrados em filosofia⁶; c) o reforço do ensino da filosofia no secundário. Na verdade, não apenas é criado um terceiro ano de filosofia ao nível do 12º ano de escolaridade como, com a autonomização da disciplina de Psicologia (com a qual se encontrava antes ligada, tanto a nível de licenciaturas como no ensino secundário), o ensino da filosofia viu, nos últimos anos, o seu lugar amplamente reforçado no curriculum do secundário.⁶ Paralelamente, no que respeita à *investigação*, vários e auspiciosos são os sinais de vitalidade que se têm vindo a fazer sentir, atestando o efectivo desenvolvimento dos estudos filosóficos em Portugal: a prossecução de numerosas investigações conducentes à realização de dissertações de mestrado e de doutoramento; o aparecimento de várias revistas de filosofia; a publicação nessas revistas de numerosos estudos portugueses; o claro incremento editorial na área da filosofia, tanto no que respeita à publicação de traduções, como de estudos críticos e obras originais de autores portugueses, a realização de encontros, seminários e ciclos de conferências, frequentemente de grande nível, por iniciativa das Universidades e outras instituições⁷.

Parece-nos, pois, possível concluir que, embora a filosofia, para lá de certos casos pontuais, não tenha ainda alcançado entre nós um papel cultural válido e significativo, é inegável que temos vindo a assistir, nos últimos anos, a um claro desenvolvimento e aprofundamento do trabalho filosófico bem como a um rápido alargamento da comunidade dos investigadores, professores, estudantes e leitores de filosofia.

§ 3. Nota muito preliminar sobre ensino da filosofia / investigação filosófica

Sem pretendermos que exista uma estrita relação causal entre Ensino e Investigação quer-nos parecer que, no nosso país, o recente incremento dos estudos filosóficos terá sido, em grande parte, resultante da ampliação das instituições de ensino da filosofia, do papel determinante que nelas terá desempenhado o magistério de alguns professores e das suas implicações positivas ao nível da investigação. No entanto, se a relação estabelecida entre ensino e investigação é facilmente reconhecida como pertinente quando situada a nível universitário, já no que diz respeito ao ensino da filosofia no secundário, uma tal relação pode parecer improvável. A atestá-lo, o caso de países

anglo-saxónicos, países com grande tradição filosófica e nos quais não existe qualquer prática de ensino da filosofia no secundário. Nessa mesma ordem de ideias se poderia ainda argumentar: que relação poderia existir entre investigação filosófica e ensino da filosofia no secundário? Será que o que se faz no ensino secundário em nome da filosofia, na aula de filosofia, é realmente filosofia? Será que o facto de a disciplina ser leccionada por licenciados em filosofia garante que, na aula de filosofia, se faz filosofia? De modo ainda mais radical: será possível ensinar filosofia, fazer trabalho filosófico com jovens de 16 / 17 anos, que não escolheram filosofia e que, pelo contrário, projectam ser engenheiros, médicos, aviadores, torneiros-mecânicos, advogados, etc.?

Mas, por outro lado, apesar de a relação de implicação *entre ensino da filosofia no secundário e desenvolvimento da investigação filosófica* não poder ser universalmente validada, não é de excluir a possibilidade de que uma tal relação possa ter alguma tido pertinência local. Podemos admitir que, em Portugal, essa relação se tenha efectivamente verificado. Na verdade, é admissível que, de uma mais ou menos arbitrária decisão ministerial de reforçar o ensino da filosofia (tornando-a disciplina obrigatória durante dois anos para todos os alunos do secundário) possam ter resultado condições favoráveis ao desenvolvimento da investigação filosófica em Portugal - tornam-se necessários mais professores de filosofia, aumenta o número de estudantes de filosofia, os departamentos universitários são ampliados, alarga-se o público leitor de filosofia, o movimento editorial na área da filosofia anima-se, etc. É ainda admissível que, sem que tenha havido da parte do Ministério da Educação a planificação de medidas de articulação efectiva entre ensino da filosofia no secundário e investigação filosófica - para lá da atribuição casuística de equiparação a bolseiro (de que apenas podiam ser beneficiários os professores efectivos) não houve, por exemplo, nenhuma medida de reconhecimento institucional do grau de Mestre nem de Doutor a nível de carreira docente do professor do secundário⁸ - compreende-se que, dizíamos, essa relação tenha afinal acabado por funcionar.

Nesse caso, isto é, a verificar-se a *pertinência local* de uma *implicação de facto* entre ensino da filosofia no secundário e desenvolvimento da investigação filosófica, poder-se-iam legitimamente reconstituir os efeitos negativos que uma drástica diminuição do ensino da filosofia no secundário poderia vir a ter sobre o futuro próximo da investigação filosófica em Portugal. A inferência ilegítima consistiria aqui em procurar extrair dessa possível implicação

de facto uma subordinação de direito. Pretendendo, por exemplo, reduzir a Universidade a uma escola de formação de professores ou, inversamente, defender uma directa submissão dos programas de filosofia do secundário às matérias e disciplinas constantes das licenciaturas em filosofia (asserção esta, a nosso ver, tão incorrecta quanto o seria a asserção contrária).

Igualmente *ilegítimo* seria o não-reconhecimento dos múltiplos efeitos de interpenetração possível e desejável entre ensino da filosofia e investigação filosófica. Não, no que ao ensino universitário diz respeito pois que, aí, tal interpenetração nos parece inquestionável, mas quando, a nível do ensino secundário, se esquece que a prática da investigação (filosófica) é justamente a estratégia privilegiada da formação do professor (de filosofia). Claro está que, muitas vezes, esse esquecimento se verifica no próprio professor (de filosofia), quando este admite ter terminado a sua preparação no dia em que concluiu a sua licenciatura ou quando, deixando-se submergir face às dificuldades do seu trabalho enquanto professor (de filosofia), à falta de condições para o adequado exercício da sua profissão, se vai deixando restringir, precisamente em nome de tudo isso, ao triste papel de repetidor - mero agente de transmissão do saber que outros cultivaram e que ele, por sua vez, se não sente obrigado a recriar.

Mas, mais grave ainda é quando o esquecimento dessa interpenetração entre ensino e investigação é proposto pela própria instituição escolar, ao exigir do professor que apenas saiba aquilo que ensina para que, como se diz, ensine aquilo que sabe, numa palavra, que ignore tudo aquilo que não sabe. Também a *pedagogia oficial*, ao pensar a actividade do professor como independente daquilo que ele ensina, lhe pretende fazer crer na existência de métodos e técnicas de ensino supostamente aplicáveis a qualquer domínio do saber e tão eficazes e sofisticadas - científicas - que, em limite, lhe permitiriam a economia da sua competência (filosófica). O argumento vicioso é o seguinte: como não basta ter uma boa preparação (filosófica) para se ser um bom professor (de filosofia) - e não basta, de facto - daqui se infere, *ilegitimamente*, que, para se ser bom professor (de filosofia), o fundamental não é possuir-se uma boa preparação (filosófica).

§ 4. Nota quase intermédia sobre facto e legitimidade

Regressando à nossa análise da possível pertinência de uma implicação de *facto* entre a institucionalização formal do ensino da filosofia no secundário (e a sua intensificação nos últimos anos) e o desenvolvimento do trabalho filosófico em Portugal que aquela supostamente teria vindo desencadear, cabe agora perguntar se uma tal implicação, posto que se tivesse verificado, permitiria garantir a legitimidade dessa investigação. Compreende-se o argumento: os investigadores de filosofia ficariam automaticamente como que desculpados de se colocarem a si mesmos a pergunta: porquê e para quê fazer filosofia hoje em Portugal? A obrigatoriedade do ensino de filosofia no secundário vinha criar a ilusão de uma resposta antecipada pois que, se eram as próprias instituições que consideravam o ensino da filosofia no secundário como devendo obrigatoriamente integrar a formação geral de todos os jovens estudantes portugueses, então, o trabalho filosófico estava institucionalmente legitimado.

No entanto, quer-nos parecer, não é nunca institucionalmente que o trabalho filosófico se pode (ou deve) legitimar. Tal *legitimação* não seria senão *aparente*. E aparente por três razões fundamentais: 1) porque não é legítimo que o trabalho filosófico se legitime extrinsecamente, isto é, por uma qualquer forma de utilidade, por exemplo, pedagógica; 2) porque todo o acto institucional comporta inevitavelmente algo de contingente, arbitrário e, portanto, a institucionalização da filosofia (como aliás também a sua des-institucionalização) depende sempre, em última análise, de circunstâncias e dispositivos não-filosóficos; 3) porque não havia talvez (percebe-mo-lo melhor agora) apelos reais da sociedade portuguesa no sentido de dar fundamento à intensificação da produção filosófica que as mais ou menos arbitrárias medidas institucionais relativas ao ensino da filosofia no secundário porventura haviam desencadeado.

Ora, como que a confirmar retroactivamente estas razões, assiste-se neste momento, em Portugal, ao desenhar de um outro gesto institucional, digamos, de sinal contrário, que visa reduzir drasticamente o ensino da filosofia no secundário⁹. Gesto profundamente arbitrário, de uma arbitrariedade que se assume aqui na sua forma mais crua. Porque se não faz acompanhar da mínima justificação - não é apresentado um único argumento para explicar as medidas propostas em relação à filosofia - tal gesto aparece rodeado do silêncio característico de todas as arbitrariedades. Gesto que, pondo fim ao *estado de graça* em que a filosofia tem vivido nos últimos anos em Portugal, a vem

confrontar com a necessidade de se auto-legitimar, isto é, de encontrar em si, interna e autonomamente, as formas e razões da sua própria legitimidade. Gesto ainda que, a concretizar-se, poderia vir e ter efeitos extremamente negativos ao nível da investigação filosófica que a situação anterior (de ampliação do ensino da filosofia no secundário) havia, de algum modo, ajudado a construir. A menos que essa investigação, o próprio facto de ter sido já iniciada, de haver já trabalho feito, tivesse, entretanto, granjeado, para si mesma, a sua própria autonomia. Nesse caso, a preconizada redução do ensino da filosofia no secundário poderia mesmo constituir um repto, um desafio à qualidade da investigação já realizada, o mesmo é dizer, à sua verdade. Se essa investigação respondesse verdadeiramente a uma real vontade, a uma autentica paixão pelo trabalho filosófico, então ela passaria (e vai passar) a prova de fogo a que as arbitrarias medidas institucionais de redução do ensino da filosofia no secundário a iriam submeter.

Mas, ainda que tal pudesse vir a acontecer, se se viesse a verificar que a investigação filosófica em Portugal havia sido capaz de resistir a esse repto institucional, isto é, estava suficientemente amadurecida e, portanto, capaz de ter uma real eficácia no tecido cultural português sem necessitar, para a afirmação do seu valor e legitimidade, da mediação do ensino, se tal acontecesse, dizíamos, seria porventura legítimo utilizar esse novo *facto* para, a partir dele, *legitimar retroactivamente* o ensino da filosofia no secundário ?

Pensamos que não. Se, como atrás procuramos mostrar, o incremento dado ao ensino da filosofia no secundário nos últimos anos em Portugal não podia legitimar a recente investigação filosófica - tal legitimação era, como vimos, apenas aparente - inversamente, também agora o reconhecimento da existência de uma eventual *investigação filosófica autónoma* em Portugal, não poderia vir a ser utilizado, retroactivamente, para a legitimação do *ensino da filosofia no secundário*. Não só o caso dos países de grande tradição filosófica nos quais não há ensino da filosofia não universitário aí estaria, factualmente, a impedir tal gesto de legitimação como, por outro lado, também o ensino da filosofia no secundário deve - e talvez possa - encontrar *formas autónomas de legitimação*, para lá dos efeitos, positivos ou negativos, que possa desencadear na investigação filosófica nacional. Por muito importante que possa ser para o nosso país a existência de uma forte dinâmica de investigação filosófica - qualquer país necessita de não estar sempre a “importar” pensamento alheio - por

muito importante que seja, para o próprio ensino secundário, a existência de uma tal investigação (mediante a qual fundamentalmente se faz a formação de um professor), deverá o ensino da filosofia no secundário procurar, interna e autonomamente, os caminhos da sua própria legitimação.

Legitimação essa que deverá fazer-se, a nosso ver, a partir do próprio ensino da filosofia no secundário, pelas finalidades e funções que uma disciplina de filosofia aí pode ser chamada a desempenhar, enquanto parte integrante de um curriculum destinado a esse nível de escolaridade.

§ 5. Nota incompleta sobre as dificuldades de facto no ensino da filosofia no secundário em Portugal, hoje.

Importa, pois, tentar esse acto de legitimação. Não da filosofia em si mesma. Filosofia que não é porventura senão essa tarefa infinita de procura da sua própria e autónoma legitimação. Não também da investigação filosófica enquanto tal, que apenas na paixão do investigador encontra a sua verdade. Não ainda do ensino da filosofia em versão universitária, que tem no propiciar das condições de continuidade da própria tradição filosófica (e não nos objectivos funcionais a que hoje tantos o querem reduzir) a sua mais sagrada legitimação. Legitimação tão só desse humilíssimo, inaugural - e, para tantos estudantes e futuros cidadãos, único - momento de contacto com a filosofia que é o ensino da filosofia no secundário.

Mas, também aqui, a este nível de ensino, se tende, com alguma frequência, a perspectivar, com desequilíbrio, o plano dos factos e o plano da legitimidade. Na verdade, tornou-se infelizmente um lugar comum o reconhecimento das dificuldades de diversa índole por que passa o ensino da maior parte das disciplinas que compõem os curricula do secundário. O caso da filosofia não é excepção. No entanto, se temos que reconhecer a existência de *dificuldades de facto* no actual ensino da filosofia no secundário, daqui não se podem, a nosso ver, retirar quaisquer consequências quanto à *legitimidade* curricular desta disciplina.

Essas dificuldades (diga-se, em abono da verdade, não apenas relativas à disciplina de filosofia - o caso das línguas é bem elucidativo) - solicitam outro tipo de soluções. Em primeiro lugar, um grande e sério investimento na formação dos professores de filosofia (e não só); em segundo lugar, uma

consistente reformulação dos programas; finalmente, a construção de apoios materiais de qualidade ao ensino da filosofia. Ora, justamente a estes três níveis, temos vindo a assistir, nos últimos anos, a uma situação de constante atropelo, de alterações frequentes, sempre precárias, sempre realizadas a título provisório ou sem uma adequada planificação.

No que se refere à *formação de professores de filosofia*, está agora¹⁰ a ser iniciado o 4º modelo em pouco mais de 10 anos. Após o estágio clássico, sem exame de estado, a que o 25 de abril deu lugar, após o modelo de formação em exercício lançado em 1981 e bruscamente interrompido em 1986, data em que foi substituído pela precária e ultra-provisória solução de formação nas Escolas Superiores de Educação, está em curso, no corrente ano lectivo, o lançamento de um novo modelo, desta vez com a participação das Universidades que, finalmente, se decidiram a assumir a sua parte de responsabilidade nesse processo. Não sendo de modo algum, quer pela sua origem, quer na sua essência, escolas profissionais de formação de professores, a Universidade pode, contudo, dar, nesse domínio, uma importante contribuição (para a qual aliás são hoje - e continuarão a sê-lo amanhã - cada vez mais solicitadas). Nesse sentido, o facto de a Universidade, através de muitos dos seus professores, ter querido participar deste combate, que aqui hoje travamos, pela continuação do ensino da filosofia no secundário e ter mesmo já manifestado a sua disponibilidade para colaborar na transformação e revalorização desse ensino (facto que nos recusamos em absoluto a interpretar como ditado pelo desejo corporativo de garantir que o número de candidatos à licenciatura em filosofia não venha a baixar para valores que possam pôr em causa a sua própria continuidade como instituição essencialmente vocacionada para o desenvolvimento da investigação filosófica), esse facto, dizíamos, é bem a prova da colaboração possível entre os dois tipos de instituições. Quanto aos *programas de filosofia*, são conhecidas de todos as insuficiências, as inconsequências, as sucessivas alterações, reformulações e truncagens de vária ordem que fazem dos actuais programas mantas de retalhos, desinteressantes e sem lógica¹¹. No tocante ainda aos *materiais didácticos*, assistimos à proliferação de antologias, manuais e outros livros de texto de qualidade desigual, frequentemente duvidosa, por vezes mesmo de escandalosa mediocridade, perante a qual o Ministério da Educação se tem mantido indesculpavelmente indiferente.

É claro que tudo isto tem grandes custos, pesadas consequências na qualidade do ensino da filosofia (e não só) oferecido hoje, em geral, aos alunos do secundário. Porém, por muito difícil que seja resolver, de forma satisfatória, as questões da formação de professores, dos programas e dos materiais didáticos, por muitas dificuldades de facto que persistam no ensino da filosofia - ou em geral de uma qualquer disciplina - não parece de modo algum adequado que se utilize o reconhecimento dessas dificuldades como argumento para afirmar a ilegitimidade curricular dessa disciplina. Uma tal transposição incorre no erro grosseiro que consiste, precisamente, em confundir o plano das constatações de facto com o plano das questões de direito. Claro está também que, se é difícil resolver as situações de facto - elas estão na dependência de decisões de política educativa, de medidas administrativas, da existência de determinadas condições orçamentais, etc. - é talvez ainda mais difícil, e certamente bastante mais delicado, tratar com as questões de legitimidade. Como determinar a legitimidade ou a ilegitimidade curricular de uma disciplina em geral e da filosofia em particular? Quais os critérios que podem e devem ser convocados para uma tal legitimação?

§ 6. Nota geral sobre critérios de legitimação curricular

Em geral, são hoje reconhecíveis, no discurso educativo, três grandes tendências de legitimação curricular.

De acordo com uma *primeira tendência*, que poderíamos designar de *psicologista* na medida em que adopta como critério de legitimação curricular o interesse ou a motivação dos alunos, dir-se-á que o que importa é “ir ao encontro dos interesses dos alunos”, ou seja, uma disciplina terá tanta maior legitimidade curricular quanto mais ela corresponda aos (supostos/ postulados) interesses dos alunos. Uma *segunda tendência*, de cariz *sociológico*, é aquela que toma como critério fundamental de legitimação curricular de uma disciplina a sua importância para o futuro desenvolvimento da sociedade. Mais do que a manutenção ou a reprodução de modelos tradicionais, o que hoje fundamentalmente surge no discurso dos educadores e reformadores educativos é a preocupação milenarista pelo futuro. O que, não sendo porventura tão diferente quanto poderia parecer - trata-se de reconhecer que, para garantir a continuidade dos modelos passados, há que aceitar uma forte abertura às mudanças do futuro - tem como efeito, a nosso ver altamente negativo, o esquecimento (ou a vontade de recalçamento) do essencial papel da escola

na *transmissão* dos saberes que, confusa e inconsequentemente, são pensados como fazendo parte daqueles modelos. A *terceira tendência*, que poderíamos designar de *antropológica* - ou até de verdadeiramente pedagógica se a pedagogia pudesse recuperar e reencontrar o seu essencial estatuto reflexivo, próximo da filosofia da educação - é aquela que toma como critério de legitimação curricular o valor educativo de uma disciplina, a sua importância para a formação do homem, para a sua realização pessoal. Nesse sentido, a escolha das disciplinas a incluir num curriculum deveria, fundamentalmente, ter em conta o valor formativo dessas disciplinas.

Curiosamente, estas três tendências de legitimação encontram-se cruzadas, embora não explicitamente articuladas, na “Proposta de Reorganização Curricular dos ensinos Básico e Secundário” da autoria do grupo de trabalho da Comissão da Reforma Educativa coordenado pelo Professor Fraústio da Silva¹². Por um lado, e de acordo com a *primeira tendência*, diz-se ser necessário “respeitar as necessidades e motivações dos alunos” (p. 195), projecta-se que a escola seja “um lugar atraente e motivador” (p. 177), que responda “aos interesses e capacidades dos alunos” (p. 189). Por outro lado, e esta é uma tendência muito forte neste documento, defende-se a necessidade de preparar para as grandes mudanças do futuro: “a educação é o mecanismo privilegiado para a formação dos recursos humanos necessários para enfrentar o desafio do desenvolvimento económico e da modernização da sociedade portuguesa” (p. 176). Por outro lado ainda, de acordo com a 3ª tendência por nós apontada, afirma-se ser necessário caminhar para a “formação de pessoas livres e responsáveis, autores da sua própria autonomia” (p. 182), “cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico” (p. 191), objectivo este repetidamente assinalado e aliás, considerado não apenas na sua dimensão individual mas também como instrumento da própria mudança (cf. pp. 174, 176 e 191). Ora, curiosamente, se é possível defender a legitimidade do ensino da filosofia no secundário em função de cada um destes critérios, verifica-se ser igualmente possível retirar-lhe essa legitimidade em nome desses mesmos critérios. É o que acaba afinal por acontecer nesta proposta onde, como vimos, estes critérios se cruzam e de onde, contudo, a disciplina de filosofia acaba por ver-se retirada do lugar que tem tido enquanto disciplina de formação geral, comum a todos os alunos dos anos terminais do ensino secundário.

Atentemos no *primeiro critério* - ir ao encontro dos interesses dos alunos! E que disciplina, mais do que a filosofia, vai justamente ao encontro dos interesses dos alunos? Só quem nunca foi, como os autores desta proposta não foram, professor de filosofia no secundário é que pode imaginar que os alunos não manifestam um inquestionável interesse pela filosofia. O que, infelizmente, muitas vezes acontece é que, pelas dificuldades referidas relativas ao estado actual do ensino da filosofia, esse interesse desaparece *com* o ensino da filosofia que o aluno efectivamente recebe (ao ponto de poder, mais tarde, transformar-se num desinteresse ou mesmo numa total recusa). Mas, no primeiro dia da primeira aula de filosofia há sempre uma luz muito clara que brilha nos olhos dos alunos de filosofia. E, se a passagem do 9º para o 10º ano de escolaridade é ainda sentida como um momento de especial significado, a esse sentimento não é por certo alheio o facto de, no 10º ano, o aluno saber que vai ter, pela primeira vez, a disciplina de filosofia.

Seria possível, a quem tivesse paciência para contas, tentar provar estatisticamente esta afirmação. Seria mesmo possível reforçá-la com a apresentação de resultados de entrevistas realizadas com uma amostra significativa de alunos do ensino secundário. Também seria possível seguramente apresentar outros tantos estudos estatísticos e uma série de entrevistas que apontassem para a conclusão inversa - a de que os alunos do secundário não manifestam qualquer interesse pela filosofia. No entanto, mesmo que esta última hipótese fosse verdadeira, seria preciso que a escola totalmente se assumisse como lugar de cativeiro dos jovens para que se não quisesse arriscar a dar-lhes algo mais do que um puro entretenimento. Caso contrário, cabe perguntar: *qual é a verdadeira função da escola?* Ir ao encontro dos interesses dos alunos! Mas, quais são os interesses dos alunos? Os interesses que os alunos *já* têm, *já* trazem quando chegam à escola? Ou, pelo contrário, criar novos interesses? *Ser interessante?* Despertar para interesses que os alunos não tinham, dar a conhecer interesses de que os alunos nem sequer suspeitavam e que, porventura, por ela só poderiam vir a conhecer? E que outra disciplina, mais do que a filosofia, é susceptível de desencadear o interesse, de criar novos interesses, de ir ao encontro dos interesses reais de todos e de cada um dos alunos?

Segundo critério - preparar para as grandes mudanças do futuro! Mas, em que sentido se vão dar essas mudanças? Qual o sentido do futuro? Para usar a terminologia da proposta, “quais os cenários previsíveis para os anos terminais do séc. XX” (p. 182). Importa preparar o aluno para o acelerado progresso

tecnológico, veicular “a aquisição de aptidões básicas” (p. 182), fundamentalmente ao nível do “saber-fazer” (cf. *ibid*), destrezas e capacidades correspondentes “à necessidade de novos técnicos e especialistas mais qualificados” (p. 196), escolher as disciplinas que se afigurem mais valiosas para o ingresso do indivíduo “na vida activa” (cf. *ibid*), aquelas que melhor contribuam para “satisfazer as necessidades da economia, corresponder à procura dos empregadores” (p. 195)? Mas, não será que, em sentido oposto, para preparar as grandes mudanças do futuro, o que mais importa não é investir ao nível da aquisição de determinadas aptidões básicas (uma vez que, porque justamente essas mudanças são mudanças e são do futuro, não é possível determinar antecipadamente quais as aptidões básicas que irão ser requeridas) mas, inversamente, apostar numa “maior exigência ao nível da formação cultural de base” (p. 196) como forma de preparar o homem para enfrentar a complexidade crescente do mundo que vai ser o seu?

Note-se que este segundo critério de legitimação curricular se pode, em geral, dar origem a um ou a outro dos dois discursos que acabámos de assinalar - discursos de sinal contrário (tecnocrata e humanista) os quais, logicamente, acarretam posições opostas relativamente à legitimação curricular da filosofia - no entanto, nesta proposta, este mesmo critério está suportado, como o demonstram as citações apresentadas, conjuntamente pelos dois discursos. Ora, é justamente porque esses dois discursos coabitam no interior desta proposta que ela não poderia, à partida, condenar o ensino da filosofia. Tal condenação, ao nível deste segundo critério de legitimação curricular, só se justificaria se os autores da proposta tivessem optado claramente apenas pelo discurso de natureza tecnocrática de acordo com o qual poderia de facto ser reclamada a substituição da filosofia por disciplinas “mais rentáveis” e utilitárias, isto é, se os autores não reconhecessem ser a formação cultural ou o espírito crítico requisitos indispensáveis na preparação para e no enfrentamento das grandes mudanças do futuro.

Quanto ao *terceiro critério*, segundo o qual a legitimação curricular de uma disciplina se faz pelo seu valor educativo, pela sua importância para a realização pessoal e formação integral do homem, não se vê como é possível que a adopção de um tal critério possa conduzir à ilegitimação da disciplina de filosofia. Pelo contrário, é muitas vezes unicamente, ou fundamentalmente, em função deste critério que é feita a defesa do ensino da filosofia. Como explicar então que, no texto desta proposta, no qual é explícita e repetidamente

defendido este critério de legitimação, como explicar que a disciplina de filosofia acabe por ser retirada do curriculum de formação geral do futuro cidadão? Tratar-se-á de uma mera contradição entre palavras e actos? De um fenómeno trivial de incoerência entre intenções e propostas?

Quer-nos parecer que não! Quanto mais não seja por razões de metodologia e preceito de ética hermenêutica, a constatação de uma contradição textual deve sempre pôr-nos de sobreaviso quanto a uma possível falta de profundidade interpretativa da nossa parte. Assim sendo, convirá interrogar a função que, nesta proposta, é chamada a desempenhar a disciplina a que os autores dão o nome de “História das ideias e da cultura”¹³. Considerada como uma das quatro únicas disciplinas obrigatórias que devem constituir a formação geral de todos os alunos do secundário, ao lado da língua portuguesa, da língua estrangeira e da educação física, à nova disciplina é claramente atribuído, na economia desta proposta, um papel decisivo na formação do aluno. Nos termos do documento em análise, a nova disciplina “está vocacionada para fomentar a compreensão do mundo em que vivemos e das grandes linhas de força científicas, artísticas, literárias, sociais e culturais que o têm moldado” (p. 106).

Coerentemente com o terceiro critério de legitimação curricular, os proponentes deste projecto de reestruturação reconhecem, pois, a decisiva importância educativa, o fundamental valor formativo de uma disciplina a que decidem dar o nome de “História das ideias e da cultura”. Só que, com esse acto, isto é, com esse nome, melhor dito, com o acto dessa nomeação, rompem uma tradição do ensino da filosofia - tradição essa que não é só de Portugal nem só das últimas décadas - e, simultaneamente, limitam o alcance formativo do próprio espaço curricular que instituem. Embora reconheçam a necessidade educativa da inclusão de uma disciplina de índole compreensiva e reflexiva, na componente de formação geral dos alunos do secundário, ao dar-lhe o nome de “História das ideias e da cultura” e não de “Filosofia”, os autores da proposta acabam por comprometer os intentos e objectivos que eles próprios enunciam para a disciplina que criam. É que o valor educativo, a importância formativa de uma disciplina de filosofia resulta tanto do acréscimo de conhecimentos que ela veicularia quanto às “grandes linhas de força científicas, artísticas, literárias, sociais e culturais que têm moldado o nosso mundo” (p. 106), como também - e fundamentalmente - do efectivo trabalho crítico e reflexivo que o aluno deverá ser convocado a realizar no espaço da

aula. Trabalho de interrogação, de análise, de problematização, de interpretação, de discussão, de compreensão, de argumentação, de criação; trabalho a partir dos textos que o professor dá a ler, a partir dos problemas colocados e circunscritos, a partir das questões que o próprio aluno descobre e aprende a formular.

Note-se que nada do que ficou dito interfere com a legitimidade e valor de áreas de investigação como a “História das ideias” ou a “História da cultura”. Áreas de âmbito claramente universitário das quais há, porventura, a esperar a mais fecunda contribuição científica. O que pretendemos é que o valor educativo de uma disciplina de “Filosofia” é incomparavelmente superior ao de uma “História das ideias” ou ao de uma “História da cultura”, para já não falar da miscelânea conceptual a que os reformadores deram o nome de “História das ideias e da cultura”. É nesse sentido que não podemos aceitar a alteração proposta: ou à nova disciplina seriam atribuídas as funções educativas características do ensino da filosofia, e então não se percebe qual o interesse de romper com uma tradição milenar e de, arbitrariamente, substituir o nome da disciplina; ou, pelo contrário, não se trata de uma mera alteração do nome mas de uma opção, em termos de conteúdo, pela “História das ideias e da cultura” e, então, não podemos concordar pois que, uma tal disciplina (posto que fossem minimamente definidas e consistentes a sua identidade e natureza disciplinar) teria necessariamente um valor formativo inferior ao da filosofia. Veiculando uma abordagem histórica e relacional (que a filosofia também pode e deve comportar) a sua própria cientificidade a impediria de se abrir à infinitude da questão que só a filosofia, com a humildade da sua sabedoria e atitude, pode propor ao aluno.

§ 7. Nota sobre um outro critério de legitimação curricular

Mas há ainda um *quarto critério* de legitimação curricular que, não sendo em geral explicitamente invocado por nenhuma proposta de reformulação, é porventura aquele que acaba por se revelar mais determinante. Trata-se de um critério que poderíamos designar de epistemológico segundo o qual uma disciplina tem legitimidade curricular em função do papel que uma determinada época lhe atribui no quadro geral de organização dos saberes. Digamos que, para lá das razões apontadas pelos reformadores ou a elas subjacente, cada

nova reforma curricular traduz, implica, e porventura condiciona, uma determinada configuração disciplinar. Dito de outro modo: a instituição escolar - pesem embora as distorções a que está sujeita em virtude dos interesses e das ideologias pedagógicas que orientam o discurso dos reformadores educativos - acaba por não enjeitar totalmente a sua original função cultural enquanto elemento decisivo na transmissão dos saberes e, portanto, garante da continuidade da cultura humana.

Ora, se é um facto que, a cada momento, a escola suporta e enfrenta a tensão resultante de ser o lugar de eleição para a transmissão dos saberes já adquiridos e, simultaneamente, dever adaptar-se aos novos saberes em constituição, a verdade é que, perante o progresso acelerado que os conhecimentos actualmente conhecem e a crescente constituição de novas disciplinas, a escola se encontra hoje, de facto, numa encruzilhada difícil da sua história. Face a crescente especialização e fragmentação dos saberes, ela tende a aumentar o número das disciplinas que ministra, a criar novos espaços curriculares que possam veicular os novos corpos de conhecimentos que se vão constituindo. É o caso da Ecologia, da Informática e, em geral, das diversas ciências humanas (sociologia, antropologia, economia, etc.) cuja entrada nos currículos do secundário se tem vindo a fazer nos últimos anos.

É óbvio que uma tal situação, independentemente de ser acompanhada de medidas, por vezes dramáticas, de redução do número de horas semanais disponíveis para as disciplinas, digamos, mais tradicionais (por exemplo, a história, as línguas estrangeiras, a própria matemática) acaba por se traduzir num inegável alargamento da carga horária global do aluno e, portanto, no reforço e prolongamento da própria escolaridade. Mas, é igualmente óbvio que a solução não pode consistir em sobrecarregar demasiado o curriculum escolar ou em prolongar excessivamente a escolaridade. Como resolver então a agravada tensão com a qual a escola, hoje talvez mais do que nunca, parece condenada a confrontar-se?

Dois tipos principais de soluções nos parecem desenhar-se. *Do lado dos pedagogos*, a solução é tendencialmente pensada como devendo passar pela renovação do tipo de ensino a praticar: ensinar melhor para poder ensinar mais e mais depressa. Mais conteúdos, a mais pessoas, com maior eficiência: são as pedagogias de eficácia e da programação, resultantes, em grande medida, da invasão do campo pedagógico pelo discurso industrial e rentabilizador

dos economistas e dos gestores¹⁴. Numa versão mais ideológica, mas também por isso mesmo mais ilusória, procurar-se-á, não intensificar os sistemas de ensino tradicionais mas ensaiar e explorar outras modalidades, não acelerar os ritmos de ensino mas adoptar novas soluções: ensinar de outro modo, fomentar sobretudo, não tanto a aquisição de conteúdos, mas a conquista de métodos, valorizar o desenvolvimento de processos de preferência à transmissão de informação, ensinar em especial a obter e trabalhar a informação, numa palavra, ensinar sobretudo a aprender.

Mais pragmáticos, *os administrativos, políticos e reformadores*, apontam no sentido da simples e expedita eliminação de algumas disciplinas dos curricula escolares. Tal como ontem a retórica, o grego ou o latim, são hoje a história, a geografia ou a segunda língua estrangeira que devem ser sacrificadas, em nome, claro está, da sua menor rentabilidade e aplicabilidade imediata.

§ 8. Nota em aditamento sobre a proposta de reestruturação curricular em debate

Esta proposta opta resolutamente por este segundo tipo de solução. Face à “pulverização dos curricula que integram um número excessivo de disciplinas: cerca de 124 nos cursos complementares (...) e um número superior as 600 (...) no conjunto dos cursos técnico-profissionais, profissionais e 12º ano via profissionalizante” (p. 235), esta proposta prevê uma “redução substancial do elenco de disciplinas” (p. 253). Tal vai implicar: a) a escolha e selecção de disciplinas a conservar e a eliminar (é nesse sentido que, por exemplo, é proposta a extinção quase total de disciplinas com duas horas semanais ou a gravosa eliminação da segunda língua estrangeira); b) a constituição de novas formas de organização e articulação curricular que, no caso concreto da presente proposta, passam pela “criação de conjuntos disciplinares e de disciplinas de síntese” (p. 255) e, a nível da educação secundária, pela redução dos planos de estudo a quatro grandes áreas - os estudos artísticos, económico-sociais, humanísticos e tecnológico-naturais.

Tudo isto é feito com aparente ingenuidade, sem qualquer justificação epistemológica, aliás praticamente sem qualquer justificação para lá de um vago e indefinido apelo à integração dos saberes e à sua articulação

interdisciplinar. Tudo se passa pois como se fosse evidente quais as disciplinas a eliminar, quais os novos arranjos disciplinares a propor.

É neste contexto que a disciplina de filosofia é retirada da formação geral comum às várias áreas de estudos, passando apenas a fazer parte da componente de formação específica da área de estudos humanísticos e, mesmo aí, com carácter meramente optativo pois que se prevê que o aluno dela possa prescindir, transferindo a carga horária respectiva para outra disciplina de índole profissionalizante (cf. p. 98). Ora, também neste caso, quer a eliminação da filosofia da componente de formação geral, quer o seu deslocamento, enquanto disciplina vocacional, para a área de estudos humanísticos, não são acompanhados de qualquer justificação. Facto tanto mais arbitrário e injustificado quanto se trata de interromper uma tradição já quase centenária de ensino da filosofia em Portugal, isto é, de uma *contra-medida* de *des-institucionalização* do ensino da filosofia no secundário que, enquanto tal, é, em si mesmo, portadora de uma mensagem susceptível de ser entendida pelas futuras gerações. De qualquer modo, de uma medida que, precisamente pelo facto de ser uma contra-medida, não poderá ser considerada como uma gratuita forma de arbitrariedade, resultante do acaso, do esquecimento ou da ignorância. Trata-se, claramente, de um acto de afirmação de uma vontade que não julga ser seu dever o dever de apresentar as suas razões.

De modo paralelo, num total alheamento face à complexa situação actual dos saberes que hoje profundamente questionam os seus próprios limites e procuram mais adequadas formas de delimitação das suas fronteiras, os autores desta proposta estabelecem sistemas de agrupamento e organização disciplinar que são, no mínimo, surpreendentes. E o caso da área de estudos ditos “Económico-sociais”: o facto, por exemplo, de os “Estudos Jurídicos” e os “Estudos Históricos” aparecerem como variantes da área de “Estudos Humanísticos” vem, de algum modo, tornar ainda mais evidentes as discutíveis e precárias delimitações estabelecidas. É também o caso dos estudos ditos “Tecnológico-Naturais”, de cuja designação está escandalosamente ausente a palavra “Ciência”. Tal facto, indutor só por si de uma concepção extremamente pobre de ciência (ao que parece, pensada como inteiramente redutível à categoria de um saber fazer imediatamente aplicável) é bem sintomático das insuficiências que, nesta proposta, se fazem sentir relativamente

à compreensão da situação actual dos saberes, nomeadamente no tocante a relação ciência-tecnologia.

São porventura ainda essas insuficiências que nos podem ajudar a resolver a perplexidade que se gera face à criação de uma nova cadeira intitulada “Métodos Quantitativos”. Na verdade, no movimento geral de eliminação drástica de disciplinas para que esta proposta aponta, uma solução inédita é apresentada - defendendo explicitamente a necessidade de eliminar disciplinas, os autores da proposta acabam por criar “*ex nihilo*” duas novas cadeiras: a híbrida “História das ideias e da cultura” a que atrás nos referimos, e a não menos indeterminada cadeira de “Métodos quantitativos”. Esta última, embora aparecendo como componente de formação específica, porque é comum a todas as variantes da área de Estudos Humanísticos e porque é obrigatória - o que, como vimos, não acontece com a filosofia - acaba por ter um estatuto real equivalente ao de uma disciplina de formação geral. Note-se ainda que se não trata de matemática, ou seja, de uma disciplina de índole claramente científica, mas de “Métodos quantitativos”, enigmática designação que não corresponde a nenhuma disciplina instituída, mesmo sequer a nível universitário, e que sugere a simples aprendizagem de uma técnica, de um saber fazer, desligado daquela fundamentação teórica que principalmente caracteriza a actividade científica.

Do mesmo modo, apenas a redução, que parece existir nesta proposta, do saber a um saber-fazer inquestionado e imediatamente aplicável, de valorização da rentabilidade, eficácia e utilidade imediata, poderia permitir explicar a eliminação da disciplina de filosofia da componente de formação geral. Na verdade, em caso algum poderia, ou sequer deveria, a filosofia justificar a sua legitimidade curricular pela afirmação da sua utilidade, pela sua capacidade para resolver problemas concretos, circunstanciais, ou para responder às preocupações diárias e contingentes de cada sujeito particular.

§ 9. Penúltima nota

Mas, poderá a filosofia pertencer ao número das disciplinas elimináveis, tendo em conta este quarto critério de legitimação curricular, isto é, tendo em conta o seu papel no quadro geral dos saberes?

Certamente que não. Não em qualquer situação e momento da evolução dos saberes em cuja raiz e horizonte a filosofia sempre esteve. Não no momento presente onde, como é hoje em geral por todos reconhecido, a filosofia adquire cada vez maior e mais decisiva importância. Não é necessário ser “profissional” da filosofia ou das ciências, ou sequer ter uma profunda informação relativa às práticas de investigação, produção e circulação do saber para ter conhecimento de que, paralelamente à euforia da especialização dos saberes, ao seu lado e porventura como resultado dela, se faz sentir hoje, cada vez mais, a necessidade de fazer confluír as diferentes disciplinas científicas, de encontrar pontes e articulações entre domínios aparentemente díspares e tradicionalmente não-relacionáveis. Exigência que sabemos determinante, tanto para o progresso e aprofundamento desses saberes e especialidades, como para a criatividade dos investigadores (tendencialmente trabalhando hoje em equipas interdisciplinares), como ainda para a resposta a essa aspiração à unidade de todos os saberes que o homem desde sempre transporta consigo e que, em grande parte, o constitui¹⁵.

Exigência ainda que necessariamente se traduz num apelo à filosofia. Num claro desafio ao ideário positivista, as últimas décadas vieram tornar evidente que o progresso de uma ciência não se traduz pelo seu gradual afastamento face à mãe de todas as ciências que a filosofia foi, mas, ao invés, pela sua aproximação, cruzamento e confronto com os grandes debates que atravessam a cultura ocidental, isto é, com os problemas formulados pela tradição reflexiva da humanidade que, na filosofia, tem a sua voz. E o caso, por exemplo, dos tão conhecidos, mas nem por isso menos decisivos, problemas éticos e ético-políticos hoje colocados pelos progressos da biologia e da engenharia genética ou das aporias clássicas da filosofia do espírito repostas na ordem do dia pelos recentes desenvolvimentos da cibernética, informática, inteligência artificial e ciências cognitivas.

§ 10. Última nota sobre o ensino da filosofia

Uma última questão importa colocar: ainda que assim fosse possível legitimar a filosofia como área de investigação e disciplina universitária, poderia uma tal argumentação ser transponível para o nível do ensino secundário da filosofia?

Reconhece-se facilmente a dificuldade desta passagem. Passagem tanto mais difícil e delicada quanto a *legitimação* da filosofia no secundário parece poder ser imediatamente posta em causa pela existência de uma contra-prova factual. Mais uma vez, o *facto* inquestionável de não haver qualquer tradição de ensino da filosofia no secundário na grande maioria dos países de maior actividade científica e filosófica universitária poderia ser invocado. Mas, por outro lado, pretender inviabilizar a legitimação de uma tal passagem a partir da existência desta contra-prova factual não só equivaleria a, mais uma vez, incorrer numa confusão grosseira entre o plano dos factos e o plano da legitimidade, como só seria possível pelo esquecimento de que, pelo menos no caso do nosso país, o ensino da filosofia no secundário é, para a maior parte dos alunos, não apenas a primeira mas também a única oportunidade que as nossas instituições escolares lhe oferecem de contacto com a reflexão filosófica. Na verdade, ao contrário do que acontece em países com elevado nível de criatividade filosófica e científica, como a Inglaterra ou Alemanha, o nosso sistema universitário de ensino é extremamente disciplinarizado. Por tradição ou por insuficiências várias que não cabe aqui investigar, o número de opções em geral oferecidas aos estudantes pelas nossas universidades é extremamente reduzido. As licenciaturas, ainda que nos últimos anos em fase de alguma flexibilização, são em geral muito fechadas. Os planos curriculares no interior de cada licenciatura são extremamente rígidos, totalmente inviabilizando a construção subjectiva de percursos individuais diversificados¹⁶. Por isso mesmo, eles inviabilizam a possibilidade de o estudante universitário, não só ter contacto com outras áreas disciplinares ministradas noutras Faculdades, como, menos ainda, ter a experiência da aula de filosofia, naquilo que ela, *a qualquer nível de ensino*, pode ter de experiência ímpar do próprio pensar. Assim sendo, torna-se porventura justificável a transposição da argumentação que constitui o quarto critério de legitimação curricular da filosofia, do nível universitário onde a sua pertinência estaria já supostamente demonstrada, para o nível do ensino secundário, uma vez que, para a esmagadora maioria dos estudantes das diversas áreas científicas, tecnológicas, artísticas, humanísticas - no fundo, para todos os estudantes que não optam por uma licenciatura em filosofia - o contacto com esta disciplina na universidade é extremamente improvável.

Parece-nos, pois, que, concretamente no que diz respeito ao nosso país, se torna possível defender a legitimidade do ensino da filosofia no secundário em função também do quarto critério de legitimação curricular referido. Se uma

proposta de reformulação curricular visa, não só permitir a transmissão dos conhecimentos adquiridos, mas também contribuir para o progresso desses saberes - progresso que parece depender, cada vez mais, da possibilidade de articulação, cruzamento e integração entre disciplinas tradicional e institucionalmente não-articuladas - então, necessário se torna também reconhecer que, pelo menos no nosso país, onde a organização disciplinar universitária se caracteriza por uma grande rigidez, cabe à filosofia, tendo em vista este quarto critério de legitimação, um papel decisivo no curriculum do ensino secundário.

Aproveitando a situação multidisciplinar que sempre caracteriza um curriculum de formação geral como é o do secundário, poderá a filosofia propôr e iniciar uma reflexão que, justamente, tome como ponto de partida essa diversificada experiência cognitiva decorrente da aprendizagem das outras disciplinas que compõem o curriculum escolar. Não para (como tantas vezes lhe tem sido pedido pelas instituições escolares) se constituir como disciplina de coroamento que visasse legitimar, coordenar ou reconduzir à unidade os diversos conhecimentos adquiridos pelo aluno ao longo da sua formação, mas para lançar um *primeiro, diferente* e porventura *único* desafio reflexivo à inteligência dos seus jovens alunos que lhes permita, questionar, confrontar e trabalhar criticamente a sua experiência própria resultante do contacto prévio com disciplinas de diversa índole.

Por tudo isto nos parece legítima (e, mais que isso, indispensável) a inserção curricular de uma disciplina de filosofia na escola secundária, numa escola que assuma o seu papel, não apenas na formação do Homem mas também na re-construção do Saber e da Cultura, isto é, na construção do Mundo do Homem.

Notas

1. Texto de uma comunicação ao colóquio "A Filosofia face à Cultura Tecnológica", promovido pela Associação dos Professores de Filosofia na Aula Magna da Reitoria da Universidade de Lisboa em 22 de janeiro de 1988 e posteriormente publicado por Adelino Cardoso (Coord.), *A Filosofia face à Cultura Tecnológica*, Coimbra: Associação de Professores de Filosofia, 1988, pp. 71-89.

2. Situação vigente na década de 80 e 90 e que foi posteriormente alterada.

3. Mais uma vez a situação é hoje completamente outra. Não porque as bibliotecas tenham sido excecionalmente enriquecidas e actualizadas, mas porque a internet veio permitir contornar, curto circuitar e ultrapassar de forma decisiva, as fraquezas e misérias das bibliotecas nacionais.

PARA UMA FILOSOFIA DA ESCOLA

4. Os elementos que se seguem dizem respeito as alterações posteriores ao 25 de abril e anteriores a 1988, data da redacção deste texto.
5. O *departamento de Filosofia* da Universidade Noiva de Lisboa existe desde 1980, ano em *foi* lançado o Mestrado em Filosofia, o primeiro a funcionar em Portugal.
6. De facto, na década de 80, a disciplina de psicologia foi autonomizada em relação à disciplina de filosofia que viu o seu *timing* curricular duplicado - de um único ano (o antigo 7º ano onde, efectivamente, era leccionado um programa de filosofia, pois que, no antigo 6º ano, era leccionado um programa de psicologia) para dois (10º e 11º anos) ao que se acrescentava mais um não (12º não) no caso dos alunos de humanidades.
7. Não são referidos aqui os centros de investigação em filosofia que, à época, ainda não tinham sido criados.
8. Esta situação foi sempre escandalosa. E ainda hoje o escândalo persiste, pois o Ministério da Educação continua a não reconhecer nem o grau de Mestra nem o de Doutor para efeitos da carreira dos seus professores.
9. Este texto foi escrito pouco depois da apresentação publica da chamada “Reforma Fraústo da Silva” de 1988 (em que participaram Roberto Carneiro, Marçal Grilo e Tavares Emídio) na qual se propunha a substituição da disciplina de filosofia por uma disciplina de formação geral intitulada “História das Ideias e da Cultura” para o 11º e 12º anos. A proposta, que visava, além disso, restringir o ensino da filosofia aos alunos da área de “Estudos Humanísticos”, deu origem a um amplo debate em torno da defesa da filosofia no ensino secundário, tendo a proposta sido largamente contestada e finalmente abandonada.
10. Leia-se em 1988, data em que este texto foi escrito.
11. A situação é actualmente dramática pois, com aditamentos vários, o programa de filosofia está comprometido com uma forte inspiração analítica que torna viável a existência de exames de escolha múltipla.
12. Comissão da Reforma do Sistema Educativo, “Proposta de Reorganização dos Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário”, *Documentos Preparatórios*, I, Lisboa: Ministério da Educação, 1988, pp. 165-257.
13. Cf. *supra*, nota 9.
14. Num texto que foi publicado em 1984, e que foi muito lido e comentado pelos professores, ocupei-me de forma devastadora da análise desse modelo. Cf. Pombo, O., “Pedagogia por objectivos / pedagogia com objectivos”, *Logos*, n.º 1 (1984), Lisboa: Filosofia Aberta, pp.43-72.
15. Cf. Pombo, O., *Unidade da Ciência. Programas, Figuras e Metáforas*, Lisboa: Duarte Reis, 2006 (2ª edição, Lisboa: CFCUL/Gradiva, 2011).
16. Situação que veio posteriormente a ser alterada com a Reforma Bolonha (cuja Declaração foi assinada em 1999) mas que, infelizmente, em Portugal, continua ainda, em muitos casos, a ser atraíçoada por alguns departamentos universitários que aconselham (sugerem, condicionam, forçam) os seus alunos a frequentar os Minors da sua especialidade.

O estatuto de um programa de filosofia: contributos para um debate

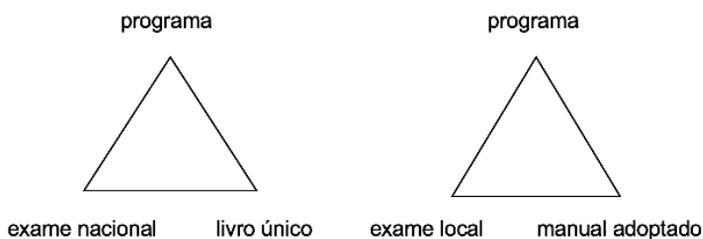
§ 1. Primeira observação

A minha primeira observação é relativa à necessidade de *não dramatizar este debate*. Um programa, por si só, pouco ou nada vale, pouco ou nada pode fazer. Com um bom programa pode haver péssimas aulas, um mau trabalho filosófico efectivamente feito. Com um mau programa pode haver óptimas aulas, um excelente ensino da filosofia.

Maus programas, além disso, são os que, quase sempre, temos tido: o programa doutrinário e compendial que vigorou desde 1954 até 1974 e que ficou conhecido por “Programa Saraiva”², o programa elaborado em regime de urgência em 74/75 e reformulado em 77/78 sob o ministério de Sotto Mayor Cardia) bem assim como o programa que o projecto agora proposto para debate público (“Projecto Carrilho”)³ se propõe substituir (“Programa Garrão”⁴). Programa este desconexo, vítima das suas próprias hesitações (por exemplo, entre uma orientação histórica e uma orientação temática); psicologista (a sua inspiração maior acaba por ser o interaccionismo de Piaget⁵); culturalista, que opera uma clara dissolução da

filosofia face às ciências humanas; dicotómico, atravessado por oposições simplistas (mito / razão, filosofia espontânea / filosofia sistemática, acção / conhecimento); ambíguo em questões tão centrais como, por exemplo, o estatuto de epistemologia a qual não é nunca, nem assumida como disciplina filosófica, nem definida como disciplina autónoma. Finalmente, é um programa que foi sendo sucessivamente cortado, aligeirado, truncado nalgum vago desejo de unidade que inicialmente o atravessava.

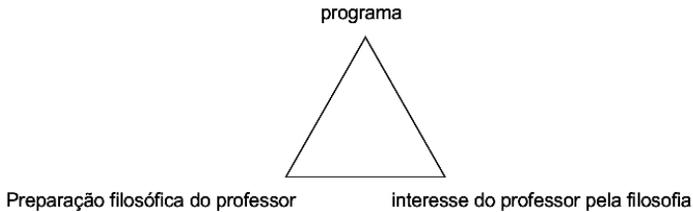
Não vale, pois, a pena dramatizar o debate agora em curso pela proposta do chamado “Projecto Carrilho”. Em primeiro lugar porque, como todos os debates, este debate é para ser conduzido com serenidade. A isso nos obriga a nossa condição de “estudantes” de filosofia. A isso nos obriga a nossa condição de “professores” de filosofia. Em segundo lugar, porque este “projecto” de programa, mesmo que viesse a ser “programa” sem qualquer alteração, iria ser sujeito (como o são todos) à acção erosiva resultante da prática efectiva de ensino da filosofia que, como sempre acontece, se vai constituindo no quadro de um determinado programa e de que os professores de filosofia são os principais responsáveis. Acção erosiva inexorável e tanto mais poderosa quanto, hoje, o freio constituído pelos triângulos programa / exame nacional / livro único, ou mesmo programa / exame local / manual adoptado deixou definitivamente de fazer qualquer sentido.



1º e 2º triângulos viciosos do ensino da filosofia

Importa, contudo, referir que essa erosão não se deixa apenas pensar como uma acção negativa, de desgaste e de redução. Pelo contrário, pode e deve ser considerada como uma acção positiva, de modelação (como o escultor esculpindo a rocha), de leitura e subjectivização. Quer isto dizer

que tudo (ou quase tudo) vai depender do professor e do modo como ele se relaciona com a filosofia que ensina, da qualidade da sua preparação filosófica, do seu interesse real pela filosofia, determinações estas que mantêm entre si uma forte articulação.



1º triângulo virtuoso do ensino da filosofia

É por isso que empolgar este debate pode ser uma forma magnífica de escamotear a questão central, a questão verdadeira e decisiva - a formação dos professores de filosofia. Trata-se de uma tarefa, esta sim, de primordial importância para quem, em Portugal (e não só), queira defender o ensino da filosofia. Tarefa que as universidades sempre enjeitaram, que, durante algum tempo, entregaram nas mãos dos especialistas das chamadas “ciências da educação” e que, hoje, embora contrafeitas, se vêem forçadas a assumir.

Mas, *relativizada* a importância do debate em torno deste (de um qualquer) programa de filosofia, não fica com isso anulada a necessidade de os discutir. E, se é verdade que, para um bom professor de filosofia qualquer programa serve, também é verdade que uns servem melhor do que outros e que alguns servem pior. Um novo projecto de programa existe, está aí! Importa, pois, interrogá-lo!

§ 2. Metodologia de análise de um programa de filosofia

Antes, porém, consideremos as várias hipóteses que poderiam ser avançadas para a análise de um programa de filosofia.

Primeira hipótese: partir da definição de um *programa ideal* e ver até que ponto um determinado programa particular corresponde às suas exigências. Mas, é claro que não pode haver acordo sobre o que deveria ou não conter um programa ideal de filosofia. Todos estamos conscientes de que qualquer programa de filosofia supõe uma determinada concepção de filosofia. Não existem programas filosoficamente neutros, nem a categoria de neutralidade tem, neste contexto, qualquer sentido filosófico. É por isso que fazer um programa de filosofia é de facto uma tarefa difícil. Não porque a filosofia seja insensível, como pretendem alguns professores de filosofia, em situação de clara contradição performativa, talvez para darem à sua actividade o estatuto grandioso de um gesto heroico ou fruto de mistério inefável. A dificuldade a que nos referimos é bem mais delimitada. Ela diz respeito ao facto de qualquer programa de filosofia implicar decisões de princípio sobre o objecto da filosofia, sobre a relação da filosofia com os outros tipos de saber, com a instituição escolar e com a produção da cultura, determinações nas quais se jogam perspectivas irreduzíveis sobre a própria natureza da filosofia. Neste sentido, poder-se-ia mesmo dizer que fazer um programa de filosofia é um dos mais difíceis reptos a que filosofia pode estar sujeita, de tal modo esse trabalho exige um esforço de auto-explicação temática, problemática, conceptual e metodológica.

Segunda hipótese: questionar o programa em função do que ele é. Não partir de um programa ideal, mas da *proposta concreta* que se nos apresenta, o mesmo é dizer, da concepção de filosofia que enforma o programa proposto. O que implica confrontar essa concepção de filosofia (que é a do programa proposto) com outra concepção de filosofia (a nossa). É que, tal como a elaboração, também a crítica de um programa de filosofia é atingida por uma incontornável dificuldade: ou ela se limita a exercer-se como crítica interna ao programa apresentado sem pretender discutir o valor das suas opções filosóficas – e, então, é sua vítima, servil e submissa verificadora da completude / incompletude, da correcção / incorrecção do arranjo e articulação das suas partes – ou ela se atreve a questionar o programa em causa, a sair da rede de pressupostos e princípios que o organizam. E, então, é reduzida ao desinteressante estatuto de uma confrontação sem saída entre posições conflituais diferentes, isto é, ao rebatimento de uma concepção filosófica – a do programa proposto – por uma outra

concepção filosófica - aquela em nome da qual a própria crítica se exerce.

Esta é, pois, uma nova dificuldade, capaz de explicar o ecletismo para que tendencialmente apontam todos os programas de filosofia no ensino secundário. Na verdade, posta de lado uma *solução demasiado forte*, intolerante e redutora que, em nome da defesa dogmática de uma determinada opção filosófica, fizesse do programa uma cartilha (como eram os casos, entre nós, do “Programa Bonifácio” e do “Programa Saraiva”, anterior ao 25 de abril)⁸, não resta senão o *artifício ecletista*, já sobejamente denunciado⁹, que consiste em evitar a escolha explícita entre caminhos filosóficos possíveis fazendo-os convergir na síntese conciliadora de um enciclopedismo escolar. Numa variante muito próxima desta solução ecletista, defender-se-á ser indiferente a decisão por uma ou outra orientação. O *suposto relativista* é então indisfarçável. É porque se considera que todas as orientações filosóficas são igualmente legítimas, ou porque, em limite, se defende que todas se equivalem enquanto pontos de vista parciais, perspectivas locais, que se opta, não por definir e fundamentar a perspectiva filosófica que deveria constituir a orientação global do programa, mas por, arbitrariamente, adoptar uma delas, uma qualquer. O que então unicamente importa é trabalhar a *coerência interna* do programa, garantir a consistência dos seus vários níveis, a articulação das suas partes. Mais uma vez, trata-se de uma forma de iludir a dificuldade, de escapar à discussão real, de evitar o debate, o verdadeiro questionamento¹⁰.

Situação difícil que também se não resolve pela valorização das concepções filosóficas mais recentes, ou seja, pelo recurso à categoria de *actualidade* enquanto critério que permitisse decidir, de forma objectiva, da maior verdade ou relevância de uma concepção filosófica sobre outras. A contemporaneidade pode ser um critério de verdade em ciência, mas não o é em filosofia, ou melhor, só o é no interior já de uma determinada filosofia. O que, portanto, nos faria regressar à questão inicial¹¹.

A *terceira hipótese* que gostaria de avançar (e seria essa a minha contribuição para este debate) implica um deslocamento no ónus da questão. Tratar-se-ia, na discussão de um programa de filosofia, de partir de um conjunto de considerações gerais relativas, não tanto ao conteúdo do programa de filosofia (questão que, como vimos, é em si mesmo incontornável), mas à *natureza, estatuto e limites* de um qualquer programa de filosofia. É que, aqui sim, parece haver algum consenso! E remeto para

as conclusões de um antigo mas célebre inquérito da UNESCO realizado em 1951-1952. O inquérito pôs em evidência a importância de uma total *liberdade* em todos os aspectos do ensino filosófico. “O princípio da liberdade académica deve ser aplicado em todos os domínios, mas é ainda mais capital para a filosofia do que para as outras matérias, dada a sua natureza própria e a natureza dos objectos de que trata. É necessário acrescentar que, neste domínio, a tentação de impor certos limites a essa liberdade pode ser maior do que para outras matérias de ensino (...) Os professores filosofia devem ter liberdade de investigação e imunidade académica na medida em que as suas investigações são realizadas num espírito de desinteresse intelectual”¹². Georges Cauguilhem, um dos membros do comité internacional encarregue da realização do referido inquérito, escrevia mesmo: “o programa da classe de filosofia não tem uma importância essencial. A sua organização interna pode ser posta em questão e modificada (...). Quer isto dizer que o professor tem grande liberdade de elaborar o programa. As instruções ministeriais deixam-lhe toda a latitude para organizar os seus cursos à sua vontade” (*op. cit.*, p. 121).

Entre nós, num dos poucos textos publicados sobre esta matéria¹³, escreve Carmo Ferreira (1988): “1. Um programa não pode ser pensado, nem executado, como uma «via régia» para a Filosofia; não há para esta estradas reais nem caminhos privilegiados; 2. Um programa não pode pretender ser um cânone; a um pensamento assim domesticado que converteria os professores em domadores, estratégias ou técnicos de transmissão, aplicar-se-ia a observação pertinente de Schopenhauer: “Uma Filosofia de professores para professores de Filosofia!”¹⁴”

Um ano depois, no relatório de uma comissão de filósofos encarregues de dar parecer sobre o ensino da filosofia em França co-presidida por Jacques Bouveresse e Jacques Derrida e concluído em junho de 1989 retoma de forma similar a questão: “O curso de filosofia é em particular, e deve ser em todos os casos, o ensino da aprendizagem do exercício de um pensamento livre. É por isso que as instruções que regem hoje o ensino da filosofia dão ao professor uma inteira liberdade na maneira de conduzir o seu ensino, desde que este seja autenticamente filosófico; essas instruções definem por isso um programa de noções, concebidas, não como os títulos de capítulos sucessivos, mas como as ‘direcções nas quais a investigação e a reflexão são convidadas a integrar-se’, sendo o estudo de noções ‘sempre determinado pelos problemas filosóficos cuja escolha e formulação são deixadas à iniciativa do professor’. Os professores de

filosofia estão, muito legitimamente, ligados a essa liberdade, garante de um carácter realmente filosófico do seu ensino¹⁵”

Podíamos obviamente multiplicar as referências. Porém, em todos os casos, o que está em causa é sempre o reconhecimento da especificidade do ensino da filosofia enquanto exercício da *liberdade* do pensar. Para que o ensino da filosofia (na sua não-cumulatividade, no seu carácter não-sequencial, não-aditivo, não linearmente progressivo), possa ser uma experiência filosófica é necessário que seja uma experiência de autonomia, de liberdade. E, para tal, é necessário que o professor possa *dar exemplo* dessa liberdade e autonomia. Por outras palavras, o que está em causa é o reconhecimento da necessidade vital, para o ensino da filosofia, de deixar espaço à iniciativa especulativa do professor, de abrir caminho à sua capacidade de recriação do discurso filosófico (de rememoração, de reformulação, de invenção), de dar lugar à sua actividade de actualização (pôr em acto) do pensamento pela palavra, de interpretação (encarnação/execução) sem a qual a filosofia - qualquer filosofia - é destituída de sentido.

Ora, nesta perspectiva, o que, na discussão de um programa de filosofia, importa averiguar não é tanto o que o programa “é” (a filosofia que o programa “contém”) mas o que ele permite ou não permite ao professor fazer “dele” e “com ele”, o modo como ele respeita e prevê (ou mesmo suscita) a iniciativa e a liberdade do professor. O que importa averiguar é o que um programa de filosofia “tem” ou “não tem” que possa implicar consequências directas na actividade lectiva do professor de filosofia.

§ 3. Observações críticas e prospectivas

É nesta ordem de ideias que gostaria de contribuir para o debate sobre este projecto de programa (“Projecto Carrilho”) chamando a atenção para três aspectos principais:

1) o programa proposto é demasiado extenso. Os programas em *extensão* visam apresentar (ainda que resumidamente) a totalidade do campo filosófico. Têm a ambição de cobrir todas as disciplinas filosóficas, ou todos os problemas centrais, todos os autores de primeiro plano (se é que isto tem algum sentido) ou toda a história da filosofia. Pelo contrário, os programas em *profundidade* propõem apenas alguns temas, textos, obras, autores. É o caso, por exemplo, do programa Francês posterior a maio de 68 que caberia em meia página A4¹⁶.

Obviamente que, quanto maior é um programa, menor é a profundidade visada no tratamento dos temas. Da mesma maneira, quanto mais extenso é um programa, menor é a margem de manobra do professor. Um programa muito grande limita a liberdade do professor, obriga-o a ser mais superficial, imprime ao ensino uma velocidade excessiva. O professor tem que “correr” de um ponto para o outro, progredir rapidamente, tem que adoptar uma postura descritiva (semelhante à dos outros professores das outras disciplinas). O professor tem que “ganhar tempo”. O professor não tem tempo para perder com os alunos de filosofia, para dar ao ensino da filosofia todo o tempo que ele requer¹⁷.

É verdade que, num certo sentido, todos os programas são sempre demasiado extensos e demasiado grandes. Mas, entre a meia página do programa francês (ou a ausência total de programa) e o projecto de programa agora em discussão vai uma diferença enorme. Deste ponto de vista, este último é *monstruoso* nas suas cerca de 400 páginas, no seu desdobramento em unidades, sub-unidades, rúbricas e sub-rúbricas (mais de 150) algumas das quais ainda subdivididas em múltiplas alíneas¹⁸.

Este projecto de programa é também monstruoso no *excessivo detalhe* com que estabelece uma ordem e relação entre as várias unidades, determina um percurso filosófico, um “perfil cognitivo da disciplina”¹⁹, detalha cada tema, cada rubrica, especifica o que deve ser feito a cada passo, explica minuciosamente o que interessa mostrar²⁰, o que deve ser realçado, o que importa evidenciar²¹, indica o número de aulas por unidade e sub-unidade, os textos a utilizar para cada tópico, “o momento oportuno para a introdução de um tema”²², fornece mesmo, em alguns casos, um compacto dos desenvolvimentos temáticos, uma espécie de antecipação do compêndio para o qual todo o programa converge, aconselhando, sugerindo, insistindo, indicando, apontando, orientando, pretendendo...

Estamos, sem dúvida, perante um exercício raro. Enquanto esforço individual ele é meritório e certamente bem-intencionado. O seu significado institucional, porém, é completamente diferente, revelador de uma indesmentível vontade de uniformização das actividades dos professores. Na verdade, um programa com a extensão e o detalhe deste projecto corresponde a uma invasão do espaço privado do professor pela instância anónima e panóptica do estado que tudo vê, prevê e determina e que, em limite, pretende anular ou restringir

ao mínimo a liberdade do professor (em todas as salas de aulas de todas as escolas do país, todos os professores, à mesma hora, dariam a mesma aula).

Se um qualquer estado investe ou sanciona um programa de filosofia com esta extensão e detalhe é porque, objectivamente, pretende retirar ao professor de filosofia a incómoda liberdade que o caracteriza enquanto agente de (re)criação e invenção; é porque, implicitamente, está a definir a função do professor de filosofia como sendo a de um multiplicador (ou desmultiplicador, para usar uma fórmula abstrusa hoje em voga) de uma doutrina fixada superiormente. Em termos económicos, é porque está a pretender substituir o investimento na dispendiosa, árdua, complexa e infindável tarefa da formação dos professores, concentrando, ou melhor, limitando os seus esforços (e os seus custos) ao momento inicial (abrangente, panóptico) da construção de um programa. Quanto maior, mais detalhado e mais explícito fosse o programa, menor seria o investimento na formação de professores. Logo, e seguindo esta ordem de ideias, a ausência total de programa constituiria um investimento máximo na formação de professores e, como tal, a situação mais honerosa.

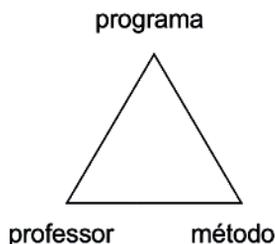
2) o programa proposto é *demasiado rígido*. Se é certo que qualquer programa supõe uma concepção de filosofia (e melhor é que assumidamente tematize e fundamente as suas opções filosóficas), se é certo também que não há programas de filosofia filosoficamente neutros, é também verdade que há várias medidas que podem ser adoptadas com o objectivo de minorar o dogmatismo intrínseco a todo o programa de filosofia e que não passam pela defesa de uma síntese amorfa, ecléctica e redutora.

A hipótese mais radical seria *não haver programa*, ideia que, pelas razões atrás apontadas, é invariavelmente considerada escandalosa por todos os sistemas educativos. Mas, existem outras hipóteses, por exemplo, haver *vários programas*: programas *hierarquizados*, gerais ou nacionais (para períodos longos) e especiais, anualmente definidos contendo, por exemplo, uma lista de duas ou três obras anualmente indicadas; programas *rotativos*²³; programas *diferenciados* consoante as áreas dos alunos; programas com uma *estrutura opcional forte* - o que permite ao professor uma maior maleabilidade e uma maior adaptação às suas competências, aos interesses que são os seus e os dos seus alunos; programas *apenas indicativos* apresentando um conjunto restrito de temas e noções escolhidos entre os mais fundamentais de tradição filosófica; questões centrais que, embora coordenadas, não necessitariam de formar sistema, grandes áreas nas quais os

professores fossem convidados a trabalhar escolhendo os tópicos, os problemas, os modos de abordagem em função das suas investigações, das suas preferências e/ou das necessidades dos alunos.

Em limite, tratar-se-ia, de assumir que um programa de filosofia deveria ser uma simples *orientação temática* capaz de definir uma plataforma comum, um quadro geral e suficientemente durável do ensino da filosofia que se esperaria (e desejaría) que cada professor pudesse actualizar e interpretar. Mesmo em situações menos flexíveis, em que há no programa de filosofia uma opção por uma determinada concepção filosófica (e, repetimos, melhor é que ela seja assumida, tematizada e fundamentada do que fique suspensa como se fosse óbvia), por que razão deveria ele ser rígido? ²⁴

3) Este projecto de programa avança *propostas metodológicas* (e não deveria fazê-lo), dá *indicações didácticas* (e não deveria dar), *prescreve um método* (e não tinha o direito de o fazer). A opção por um método de ensino da filosofia é algo de extremamente delicado e íntimo que não pode caber senão ao professor de filosofia porque é (deve ser) uma escolha interna, inerente à concepção de filosofia do professor²⁵. Porque o professor de filosofia é aquele que, no espaço da aula, representa a tradição filosófica (que a torna presente e recria), aquele que deve dar forma (e corpo) a um discurso historicamente produzido, o método de ensino da filosofia não pode senão decorrer do projecto filosófico de cada professor de filosofia. É precisamente nessa *harmonia* entre a concepção de filosofia do professor e a metodologia que ele adopta que reside, em grande parte, o segredo do ensino da filosofia²⁶.



2º triângulo virtuoso do ensino da Filosofia

Ora este projecto é de um feroz *dogmatismo metodológico*. Veja-se, por exemplo a rubrica em que aparece a proposta de três leituras de um quadro de Van Gogh (Heidegger, Shapiro e Derrida)²⁷. Claramente, os autores apresentam como rubrica do programa o que poderia ser um plano de aula.²⁸

A opção metodológica é tão clara que os autores do projecto defendem mesmo que “a unidade do programa deve procurar-se ao nível das modalidades de problematização propostas, isto é, das vias de exploração/abordagem dos problemas, das heurísticas e operadores convocados”²⁹. No entanto, aqui se insinua uma dificuldade maior a que este programa não consegue escapar: é que, não basta apelar para a problematização para ultrapassar a tradicional metodologia reflexiva do ensino da filosofia. O conceito de problema não é unívoco. Na ausência de uma tematização explícita do conceito de problema, acaba por ser a opção metodológica deste programa que vai permitir revelar a concepção de problema que o suporta. Isto é, o claro apelo é adopção de uma metodologia “problem-solving” para o ensino da filosofia, ou seja, uma técnica de formulação de problemas, de construção de argumentos e de procura de soluções só funciona a partir de uma concepção radicalmente objectivista do problema filosófico. Assim se compreende que os autores tendam, quer a fazer a economia da historicidade e da textualidade filosófica no ensino da filosofia (o que os remeteria para uma concepção intersubjectiva do problema), quer a ignorar a necessidade de fomentar a génese subjectiva do problema, a criação de condições para a apropriação / redescoberta pelo aluno do sentido do próprio problema (na base de uma concepção subjectivista do problema).

A imbricação entre filosofia e método é - em geral, e também aqui - de tal modo forte que, no fundo, nesta proposta de programa, é o próprio conceito de problema que é reduzido à categoria de estratégia pedagógica. O problema é aqui muito mais uma técnica de exposição das doutrinas pela qual os autores do projecto procuram escapar quer ao historicismo quer à doutrinação, do que um momento de verdadeira questionação (o que implicaria atender, favorecer até, a radicação subjectiva do problema), do que uma forma de progresso no conhecimento filosófico (o que exigiria o seu tratamento intersubjectivo, histórico e textual). Por outras palavras, o problema filosófico neste projecto de programa tem fundamentalmente uma função didáctica e não heurística.

É por tudo isto que, a meu ver, o *negativo* do “Projecto Carrilho” não é tanto o ser novo, o cortar com uma tradição entre nós estabelecida (um programa de filosofia do secundário audacioso podia até ter efeitos interessantes e proveitosos na renovação da filosofia em Portugal); não é também o facto de remeter para uma bibliografia em grande parte não traduzida e inexistente no nosso país (ele podia desencadear um esforço editorial importante...)³⁰; não é ainda o propôr o estudo de autores até aqui não trabalhados pelos professores de filosofia portugueses - poderíamos ter até que agradecer a um programa do secundário que obrigasse os professores de filosofia a estudar outra vez, a começar de novo, a ler obras de autores nunca abordados...)³¹.

O negativo deste programa não é também o começar ou não começar pela lógica. Ao fim de séculos de reflexão filosófica, não foi possível apurar um sentido único para a propedêutica filosófica. O problema do começo continua em aberto. O problema do começo em filosofia não tem fim. O que importa é que o começo *da* filosofia seja um começo *na* filosofia. E, aqui sim, se poderia perguntar até que ponto as determinações (tendencialmente formalizantes e ludicistas) das propostas feitas por este projecto de programa no domínio da lógica, são aceitáveis como propostas de trabalho efectivamente filosófico³².

O grande defeito deste projecto de programa não é transferir para o 11º ano a Ética e a Estética e passar para o 10º ano a Teoria do Conhecimento e a Epistemologia. *O grande defeito deste projecto de programa é ser grande, rígido, prescriptivo de um método.* O seu grande defeito é também aquele que exemplarmente se dá a ver numa breve análise da sua bibliografia. Podemos considerá-la limitada e simplista (na epistemologia são apenas referidos autores anglo-saxónicos); podemos considerá-la reducionista (François Jacob e Jacques Monod figuram ao lado de Kuhn, Putnam, Quine e Rorty indicados para a rubrica “caracterização do fenómeno cognitivo”). Podemos, ainda, considerá-la desajustada ou mesmo pedante (remetendo para textos não traduzidos, de difícil ou impossível acesso nas nossas bibliotecas). O mais inaceitável e escandaloso, porém, é o *paternalismo* com que são indicados os capítulos, os parágrafos, as páginas mesmo que os professores devem ler para ficarem habilitados à leccionação de uma determinada rubrica ou alínea do programa.

É como se, de facto, os professores de filosofia nada mais fossem, ou deveriam ser, do que os dóceis divulgadores de um saber programaticamente delimitado, pacientes multiplicadores de uma doutrina fixada superiormente.

É como se, ao professor de filosofia não coubesse também a responsabilidade de, também ele, “fazer” filosofia.

É como se, o professor de filosofia não tivesse a liberdade de, também ele, a poder amar (à sua maneira).

Notas

1. Texto inédito resultante de uma comunicação apresentada num painel promovido pela Sociedade Portuguesa de Filosofia no dia 7 de junho de 1990, com o objectivo de discutir um projecto de programa de filosofia elaborado por uma equipa coordenada por Manuel Maria Carrilho. Esse painel contou ainda com a presença de António Marques, Cerqueira Gonçalves, Manuel M. Carrilho e Joaquim Vicente. À versão inicial da comunicação que então apresentei, foram acrescentadas algumas notas relativas a um projecto de programa posteriormente apresentado (“Projecto Morujao”) e ao programa de filosofia então em vigor (“Projecto Garrão”).

2. Este programa, que foi desenhado em 1972, no contexto da reforma Veiga Simão, e que era servido por um compêndio único da autoria de Augusto Saraiva, não se afastava muito do antigo programa de filosofia que vigorou durante o Estado Novo, promulgado em 1954, e que foi servido durante décadas pelo tristemente famoso compendio “Bonifácio”. Para uma informação sobre os programas de filosofia anteriores ao 25 de abril, cf. Trindade dos Santos, *Da Filosofia no Liceu*, Lisboa: Seara Nova, 1974.

3. *Proposta de Programas das disciplinas de Introdução à Filosofia (10º e 11º anos) e de Filosofia (12º ano)* elaborado em 1990 por uma comissão coordenada pelo Prof. Manuel M. Carrilho (aqui designado por “Projecto Carrilho”).

4. Referimo-nos ao programa de filosofia elaborado em 1979/80 por uma equipa coordenada pelo Dr. Garrão (então vulgarmente designado como “Programa Garrão”).

5. Daí a escolha do tema “Dialéctica da acção e do conhecimento” para espinha dorsal do programa do 10º ano.

6. Referimo-nos ao “Projecto Carrilho” (cf. *supra*, nota 4).

7. Cf. atrás, “Dilemas do ensino da Filosofia”.

8. Cf. *supra*, nota 2.

9. Curiosamente, entre nós, foi sem dúvida Manuel M. Carrilho, em *Razão e Transmissão da Filosofia*, Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1987, quem mais detalhadamente estudou a questão do ecletismo nas suas incidências no ensino da filosofia em Portugal. Sobre o tendencial ecletismo dos programas de filosofia, cf. tb. de François Chatelet, *La Philosophie de Professeurs*, Paris: Gasset, 1970.

10. Talvez assim se expliquem as *queixas* que muitos professores de filosofia manifestaram relativamente ao documento de análise distribuído nas escolas pelos autores do projecto de programa em causa, documento esse que, justamente, foi acusado de pretender manipular a própria crítica: ele solicita a opinião do professor apenas sobre aspectos internos ao projecto de programa (e é inegável que, a este nível, pode haver de facto contributos significativos, “críticas constructivas” a apresentar) mas não deixava qualquer margem para o seu questionamento radical, externo e global.

11. Curiosamente, um outro projecto posteriormente apresentado, *Introdução à Filosofia (10º e 11º anos)*, elaborado em 1991 por uma comissão coordenada pelo Prof. Alexandre Morujão, esboçava ainda um outro tipo de solução, embora externa ao terreno próprio da filosofia. Fugindo ao enfrentamento dos dilemas e dificuldades técnicas inerentes à construção de um programa de filosofia, recorria a critérios extrínsecos de natureza essencialmente pedagógica. As suas dificuldades eram, por isso, bastante mais prosaicas: ficavam-se pela “preocupação eminentemente formativa” (p.50), pela “ponderação pedagógica e motivacional” (p. 32), pela adequação aos assim chamados “interesses e preocupações dos alunos” (p.36), às “inquietações dos adolescentes”, às exigências decorrentes do seu “nível etário”(p.6), da sua “maturidade cognitiva” (p.10), do seu “desenvolvimento psico-pedagógico”(p.13) e outras banalidades pedagógico-didáticas não menos dignas de dó. Em boa verdade, estávamos, mais uma vez, perante a tentativa de legitimação da perspectiva filosófica daqueles que propunham o programa, mas, agora, em função de indicações que se faziam residir na “natureza do outro” - o aluno. Não se tratava, é necessário dizê-lo, de nenhuma solução forte do tipo acima referido. Embora não fosse filosoficamente neutro (nem poderia, nem deveria sê-lo) o “Projecto Morujão” não era constrangedor da actividade do professor. Essa era porventura a sua única virtude.

12. Unesco, *L'enseignement de la philosophie. Une enquête internationale de l'Unesco*, Paris: Unesco, p.201.

13. De facto, na altura em que este texto foi escrito, muito pouco havia sido publicado sobre a questão do ensino da filosofia em Portugal.

14. Carmo Ferreira, M. J. “Condições de uma intervenção necessária”, *Filosofia*, vol. II, nºs 1/2 (1988), p.108.

15. “Rapport de la communication de Philosophie et d'Epistémologie”, in Jacques Derrida, *Du Droit à la Philosophie*, Paris: Galilé, 1990, p. 63.

16. Composto por uma lista de noções, o programa francês em vigor desde 1973 está organizado segundo oito séries alternativas correspondentes às escolhas curriculares dos alunos. Valerá a pena transcrevê-lo numa dessas séries, por exemplo, a *Série A - L'homme et le monde*: La conscience, l'inconscient, le désir, les passions, l'illusion, autrui, l'espace, la perception, la mémoire, le temps, la mort, l'existence, nature et culture, l'histoire. *La connaissance et la raison*: Le langage, l'imagination, le jugement, l'idée, la formation des concepts scientifiques (un exemple), théorie et expérience, logique et mathématique, la connaissance du vivant, constitution d'une science de l'homme (un exemple), l'irrationnel, le sens, la vérité. *La pratique et les fins*: Le travail, les échanges, la technique, l'art, la religion, la société, l'état, le pouvoir, la violence, le droit, la justice, le devoir, la volonté. la personne, le bonheur, la liberté. *Anthropologie, métaphysique, philosophie*. Do programa constam ainda 8 questões das quais se escolherá, conforme as séries, apenas uma ou duas, e uma lista de 32 autores comuns a todas as

séries e dos quais, também conforme as séries, serão estudados no máximo três. Para uma informação recente e análise circunstanciada do programa francês e da necessidade da sua reforma, veja-se, de Luc Ferry e Alian Renault, *Philosopher à 18 ans. Faut-il reformer l'enseignement de la Philosophie?* Paris: Grasset, 1999.

17. Pelo contrário, como diz Lyotard num belíssimo texto sobre o ensino da Filosofia, “Adresse au sujet du cours philosophique” in *Le Post-moderne expliqué aux enfants*, Paris: Galilée, 1985, pp.153-166, “ensinar filosofia é aceitar não progredir” (p. 159), realizar um “exercício da paciência” (p. 158), anamnese e recomeço (cf. p. 163).

18. Contrariamente, o projecto coordenado pelo Prof. Morujão e a que acima aludimos sofria do pecado inverso. De alguma maneira, pode dizer-se que esse projecto funcionava com base num equívoco entre o que seria uma *solução fraca*, que poderia consistir na simples enumeração de alguns temas, problemas, textos e autores, ou num breve conjunto de noções propostas à análise conceptual e problemática como é o caso do programa francês - porventura única solução efectiva para um programa de filosofia no secundário - e uma *solução demasiado fraca* como aquela que aí era adoptada. Solução que, como consequência do deslocamento pedagogo operado a nível da delimitação dos conteúdos programáticos propostos e do receio atávico de gerar polémica, acabava por se traduzir num deplorável esvaziamento de conteúdos. Não será que o silêncio da nossa comunidade filosófica relativamente ao “Projecto Morujão” (silêncio esse tanto mais significativo quanto contrastante com a vivacidade da polémica a que a apresentação do “Projecto Carrilho” deu origem), terá sido um efeito da excessiva fragilidade das soluções por ele adoptadas? Por ironia do destino, não terá sido essa indiferença, essa apatia da nossa minúscula comunidade filosófica, uma primeira manifestação da debilidade congénita desse projecto? Será que também disso foram responsáveis os autores do referido projecto? Ou, pelo contrário, a responsabilidade cabe àqueles que, reclamando-se embora da filosofia e da liberdade que lhe é consubstancial, silenciaram (por que motivos?), a sua contribuição crítica?

19. *Proposta de Programas das disciplinas de Introdução à Filosofia e Filosofia*, p. 5.

20. cf. *op. cit.*, pp. 40 e 34.

21. cf. *op.cit.*, p. 28.

22. *Op.cit.*, p. 101 (sublinhados nossos).

23. Cf. *États Généraux de la philosophie*, Paris: Flammarion, 1979, pp. 122-125

24. Registe-se que, por mera coincidência ou pela muito improvável força das razões, muitas destas determinações vieram a ser adoptadas pelo *Programa de introdução à Filosofia (10º/11º anos)* aprovado por despacho nº 124/ME/91 de 31 de julho (Brochura da DGEBS, Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1992). Não apenas ao nível da declaração de intenções - o inicial desenho do “perfil do programa” - é manifesta a vontade de abrir perspectivas, oferecer pistas e sugestões, deixar margem para a iniciativa do professor. Como se pode ler, “dirigindo-se à liberdade e criatividade dos professores e evitando toda a determinação científica e pedagógico-didáctica, o sentido e pertinência da inclusão de algumas sugestões e pistas é tão só o de facilitar a sua execução” (p. 5). Em diversos momentos, é solicitada a intervenção do professor. A sua liberdade, criatividade e capacidade de leitura do programa são convocadas na escolha das “situações/problemas do mundo contemporâneo”, dos temas opcionais cujo percurso histórico-filosófico cabe também ao professor percorrer, escolhendo os

PARA UMA FILOSOFIA DA ESCOLA

seus momentos mais significativos e os autores que considere melhor poderem servir para ilustrar os seus contornos problemáticos, na opção por um de dois percursos na leccionação da unidade de Lógica e por uma de duas vias de abordagem dos conteúdos da sub-unidade “realidade e verdade”.

25. Note-se que estamos a falar do “método de ensino da filosofia” e não com “métodos pedagógicos” os quais, na sua abstracta normatividade, podem mesmo constituir um entrave ao ensino da filosofia.

26. Em traços gerais, é esta a tese que defendemos em “Dilemas do Ensino da Filosofia”, cf., *atrás*.

27. Cf. *Proposta de Programas das disciplinas de Introdução à Filosofia e Filosofia*, pp. 204-205.

28. De igual modo, a partir da concepção pragmática que está subjacente ao “Projecto Carrilho”, é normativamente prescrita uma metodologia performativa de aquisição de competências. Como os autores do programa afirmam: “do ponto de vista pedagógico, a aprendizagem da argumentação deve concorrer para a formação de um sujeito argumentante crítico...” *Op.cit.*, p.4.

29. *Ibid.*

30. De Galileu, aquando da sua entrada no “Programa Garrão” de 1979/80, também não havia nada traduzido nas nossas livrarias e bibliotecas onde nunca há nada

31. Também KosiK era totalmente ignorado pela generalidade dos professores de filosofia e, valha a verdade, raramente terá sido escolhido (era um autor de opção) e, segundo creio, menos ainda “dado” por nenhum professor de filosofia em nenhuma escola do país.

32. Por exemplo, propor que se entre no estudo de regras de inferência no quadrado de Aristóteles sem antes perguntar pelo significado e alcance ontológico dos princípios lógicos ou pelo sentido do próprio formalismo.

Do texto no ensino da filosofia: algumas questões

O nosso propósito inscreve-se no desejo de tentar pensar filosoficamente o ensino (da filosofia). É a professores que nos dirigimos e, particularmente, a professores de filosofia os quais, relativamente aos professores de outras disciplinas, se encontram porventura numa situação de privilégio para interrogarem a sua própria prática de ensino. Eles estão especialmente colocados para compreender que nenhum discurso é neutro, que nenhum saber é auto-suficiente.

Assim, gostaria de começar por situar o nosso discurso e apontar aquelas que me parecem ser as alternativas possíveis da nossa acção como professores (de filosofia).

O nosso discurso nasce do planeta Terra, no século XX da era cristã.

Falamos a língua (da nossa) mãe e fomos plantados à beira-mar.

Vimos de uma História que vem de longe, estamos atravessados de mil espadas e algumas cortam-nos fundo.

Nosso limite mais próximo é o espaço de uma escola, com suas leis, regras, programas, seus horários e exames, suas turmas de 30 alunos.

O nosso corpo (esquecido) encontra-se incorporado nesse corpo dócil, docente, domesticado.

Profissão: funcionários públicos (professores de filosofia)

1ª alternativa: “Naturalizar vem a ser sempre neutralizar”.

- A neutralização supõe o esquecimento dos condicionantes da acção, faz emergir uma prática ingénua e remete-nos para o papel do “professor repetidor”.
- Então, a filosofia é para nós a história da filosofia

2ª alternativa - Sonhar

- Rodear a escola em geral e o espaço da aula em particular de muralhas ou canteiros com flores.
- Organizar a defesa na insularidade desses locais; inscrever-se na mitologia da pequena comunidade não contaminada e resistente, na estratégia da “retaguarda reactiva”.
- Então, a filosofia é para nós o esquecimento da sua história.

3ª alternativa - Trocar “piscadelas de olho cúmplices”

- Por inércia, continuar a ir à escola; por hábito, desempenhar uma tarefa; por facilidade, aplicar “regras em que já não se acredita”.
- Esta é a saída pragmática que se inscreve na óptica desencantada daqueles que procuram defender-se da ferocidade da selva.
- Então, a filosofia é para nós.

4ª alternativa - “Encetar uma transformação positiva, afirmativa”

- Reconhecer o “apagamento estratificado do nosso corpo por detrás do corpo docente global, do *corpus* ensinado e do corpo sócio político”.
 - Tomar consciência crítica da situação de partida e de como ela pesa no que ensinamos, no como ensinamos, no para que ensinamos.
 - Perceber que o ditado está hoje apenas subtilizado, mas não eliminado.
 - Encontrar um novo projecto de intervenção na prática do ensino da filosofia, criar uma relação positiva, afirmativa com a filosofia e o seu ensino
- Então, talvez só os filósofos importem.
- “Este discurso está em marcha, em transito”. É um discurso em formação....
- Recomendação final: se ficarmos por aqui, teremos apenas formado “uma modalidade nova da autocrítica interna da filosofia”.

Nota de rodapé: “Aqui tudo de transforma resistindo à sua própria transformação”.

Como puderam ver, defendo a possibilidade de uma quarta alternativa a qual, entre outras coisas, supõe “criar uma relação positiva, afirmativa com a filosofia e o seu ensino”. Alternativa que significou - agora e aqui - escrever o que se segue, com a finalidade de “pôr em marcha um discurso ainda em formação”.

Porquê? Por um lado, porque acredito na nota de rodapé (“aqui tudo se transforma resistindo à sua própria transformação”) mas não gostaria de a ver converter-se na justificação de um qualquer quietismo conformista; por outro lado, porque acredito na possibilidade do trabalho do professor...

Não haverá receitas! Trata-se de encontrar um projecto de intervenção na prática do ensino da filosofia onde talvez só os filósofos importem.

Mas como? Como fazer para escapar ao aviso da recomendação final (“se ficarmos por aqui, teremos apenas formado ‘uma modalidade nova da auto-crítica interna da filosofia’”)? Como conseguir, de dentro da filosofia e do seu antiquíssimo movimento de autocrítica interna, falar para afirmar o fora? A margem? O filosofar?

A questão central é mesmo esta: como, do interior da filosofia, ensinar a filosofar?

Distingui quatro atitudes do professor (de filosofia) face ao seu trabalho, às suas aulas, aos seus alunos, à escola em geral. Gostaria agora de chamar a atenção para o facto de, a essas diferentes alternativas, corresponderem diferentes tipos de produções filosóficas.

Se, num primeiro momento, se poderia pensar que cada forma de ensinar filosofia é apenas um instrumento, um *organon*, uma técnica transparente para servir de veículo à transmissão de um saber (assim acederíamos à ilusão da transparência das formas face aos conteúdos), num segundo momento, compreendemos que cada prática de ensino da filosofia envolve uma concepção do que é a filosofia. Não é indiferente seguir a via temática ou optar pelo estudo de autores; não é indiferente usar o compêndio, ditar apontamentos ou fazer trabalho textual com os alunos.

Parece-me, no entanto, que há ainda que estar atento ao facto de que o modo como realizo a filosofia de que parto vai também condicionar o resultado final: a filosofia que se produz na aula. Não basta, por exemplo, seguir a via textual: há que estar atento ao modo como se realiza o trabalho sobre o texto, ou seja, há que, num terceiro momento, compreender que o modo como realizo e expresso a minha concepção filosófica, também condiciona o que é dito e construído na aula. Não basta escolher que filosofia! Há que abrir a possibilidade do filosofar. Numa aula, é possível que uma filosofia esteja sempre presente. Mas não está garantido, à partida, que aconteça o filosofar.

E assim regressamos à nossa questão central: como, do interior da filosofia, ensinar a filosofar?

Da filosofia que, em cada momento, diz e diz porque diz e justifica a necessidade de dizer o que diz, como fazer para que os nossos alunos digam também?

Da filosofia que sempre ditou as regras da verdade, porque foi ela, finalmente, quem sempre estudou as condições da possibilidade de toda a verdade, como fazer disseminar outras verdades?

Da filosofia como discurso que diz o que é e sempre delimitou o seu espaço demarcando-se de todos os discursos marginais, como fazer irromper, à margem do seu discurso, o próprio discurso da margem?

Como fazer para que nós, funcionários pagos para convencer, possamos ainda reconhecer e interrogar o nosso não-saber, a nossa ignorância? Como conseguir da filosofia promover o filosofar?

Esta pergunta é das tais que não têm resposta! Mas também não pretendo dar respostas! Gostaria, isso sim, de avançar uma proposta! Numa primeira parte, procurar ver qual tem sido o texto da instituição filosófica para ver como se tem vindo a constituir uma filosofia da instituição. Em seguida, encarar a oposição, tão pertinente em termos de trabalho textual no ensino da filosofia, entre leitura filosófica e leitura literária. Finalmente, numa terceira parte, pensar a questão da interpretação do texto na aula de filosofia.

1. Texto e instituição da filosofia

Longe da sabedoria enquanto enfrentamento com a vida e com a acção, a filosofia que se ensina é um saber sistemático com ambições de totalidade; um

saber especializado que poucos entendem; um discurso técnico com os seus segredos, as suas leis, as suas regras, a sua história. Um discurso sedentário que já não habita a rua, os jardins, os banquetes, a praça pública, mas que tem um lugar certo - uma cadeira - desde a Academia de Platão até aos bancos das nossas escolas. Saber susceptível de ser ensinado, transmissível. Textos conservados nos arquivos, nas bibliotecas, nos museus. Um passado de papel e tinta!

Que textos são? Que textos têm sido?

Os primeiros foram por certo feitos nas formas textuais pré-existentes. Xenófanes, Pitágoras, Parménides, Empédocles, escreveram em verso, na linha da grande poesia grega de Homero e Hesíodo. Outros, como Heraclito, Demócrito ou Anaxágoras, escreveram sob a forma de fragmento, máxima ou sentença, formas herdeiras da tradição oral e do provérbio popular. Mas depressa à arte e à poesia pré-socráticas se vão opor, com consistência crescente, Sócrates, Platão e Aristóteles.

O momento socrático é o do silêncio ilustre que todos conhecemos. A filosofia é ainda uma atitude e não um saber instituído. Um modo de vida e não o resultado escrito do exercício de um pensamento. Uma procura, um não saber...

O momento platónico é o da encruzilhada e ruptura. É um lugar comum referir o facto de que, ao fundar a Academia, Platão fez da filosofia uma instituição, um assunto escolar. Por outro lado, é possível ver nos diálogos de Platão, além de um acto de fidelidade ao silêncio literário de Sócrates, um compromisso entre a filosofia e a literatura. Compromisso no qual o ambiente da escola vai pesar cada vez mais. Do diálogo efectivo com pessoas diferentes, caminha-se para o diálogo suposto entre participantes que depressa se transformam em ficções. Os dados estão lançados, e, no *Ménon*, o escravo que afinal sabe, não deixa por isso de anunciar o aluno ignorante cujo erro e falso saber cabe ao mestre refutar. Não é, contudo, sem mágoa que Platão expulsa os poetas da cidade e procura afastar-se da poesia. Na *República* (X 607e), declara o seu amor impossível pela poesia nos seguintes termos: “faremos como aqueles que se amam, mas que, tendo reconhecido que o seu amor não é proveitoso, se separam, pela força, sem dúvida, mas apesar de tudo se separam”. E, mais adiante, acrescenta: é que “nem a glória, nem a riqueza, nem as dignidades, nem mesmo a poesia, merecem que nos deixemos conduzir à negligência pela justiça e pelas outras virtudes”³.

O momento aristotélico irá ser definitivo no estabelecimento e defesa da forma textual (prosaica) da filosofia. O filósofo deve procurar o rigor, a

univocidade do sentido, exigir da língua clareza e transparência e tudo isso é incompatível com a poesia. “É ridículo”, diz Aristóteles, “acreditar, como Empédocles, que, ao dizer que o mar é o suor da Terra, se disse algo de claro. Quem assim se exprime, satisfaz, sem dúvida, as exigências da poesia, mas não satisfaz as exigências do conhecimento da Natureza”⁴. Desde então, a metáfora será o grande recalcado da filosofia. Quando aflora o texto filosófico (e isso acontece nos lugares mais improváveis e com uma frequência impetuosa), é quase sempre como sintoma de um deslocamento, de uma “usura”, de uma errância semântica do que como processo de conhecimento ao serviço da verdade⁵.

Posteriormente, veremos aparecer o sermão filosófico (Cícero) e, em breve, a *quaestio* ou a suma (S.Tomas). A finalidade é um pouco a mesma, por toda a parte: corrigir o auditor, converter à filosofia, confrontar o erro com a verdade ensinada e, em breve, estabelecida. O próprio *Discurso do Método* de Descartes não escapa a esta intenção. Trata-se de produzir um discurso capaz de convencer e satisfazer qualquer indivíduo de boa fé, capaz de responder com eficácia a todas as questões que se lhe coloquem, mesmo às mais extravagantes suposições dos cépticos. Para isso, Descartes procurará partir de um ponto inaugural, a partir do qual possa estabelecer a indiscutibilidade do seu próprio discurso sustentada na clareza e distinção de uma primeira evidência.

Todos sabemos como este método vai encontrar eco no pensamento filosófico posterior que, em grande parte, vai tentar salvar o cogito amputando-o progressivamente da substancialidade que ainda conservava no sistema de Descartes. Kant recuará até à estrutura apriorística do sujeito transcendental e Husserl até ao eu puro apodítico no qual “não será possível salvar a mais pequena parcela do mundo”⁶, ou seja, o projecto cartesiano de estabelecimento da filosofia como ciência de fundamentos absolutos irá, na sua radicalização progressiva, ser uma das vertentes mais destacadas do pensamento filosófico posterior a Descartes.

Mas regressemos de novo a Descartes para tentar mostrar como, também ao nível da textualidade da sua obra, ele é o fundador da filosofia moderna. Assim, a par do *Discurso do Método*, teremos mais dois textos inaugurais. Estou a pensar nos *Princípios da Filosofia* e nas *Meditações Metafísicas*. Nos *Princípios da Filosofia*, de 1644, toma forma textual o projecto e a aspiração antiga de conquistar para a filosofia uma estrutura dedutiva e uma arquitetura conceptual próxima da matemática. Trata-se, nessa obra, de “procurar as primeiras causas e os verdadeiros princípios donde se podem deduzir as razões de tudo o que se é capaz de saber”⁷. Na linha dos *Princípios* de Descartes, situa-se o texto limite da *Ética* de Spinoza que, neste aspecto exemplar, aparece com uma clareza total de

intenções: à moda euclidiana, ele propõe-se deduzir de axiomas evidentes e de definições unívocas, o conjunto das proposições normativas e de valor. Pelo contrário, nas *Meditações Metafísicas* vemos aparecer a exposição contínua que tenta acompanhar a procura solitária da verdade, a marcha do pensamento de quem, “seriamente uma vez na vida”, resolve “começar tudo de novo desde os fundamentos”⁸. A discussão do carácter aparentemente analítico, mas talvez profundamente sintético desta e de outras obras (como, por exemplo, a *Crítica da Razão Pura* de Kant) afastar-nos-ia muito do nosso fio condutor e das modestas pretensões deste trabalho. Limitar-nos-emos por isso a acentuar a marcada intenção de persuasão que este texto cartesiano envolve. Como Descartes escreve: “Nestas meditações começarei por expor os pensamentos pelos quais julgo ter chegado a um certo e evidente conhecimento da verdade, a fim de ver se as razões que me persuadiram a mim, poderoso também persuadir outros: depois disso responderei às objecções que me forem feitas...”⁹ Na circularidade do discurso filosófico há sempre um inimigo que espreita. É entrando em polémica com o passado cultural e o senso comum, é alimentando-se com pensar a sua própria história e o campo do não filosófico, que uma filosofia procura fazer Escola, instituir uma tradição.

Escola que fará ainda aparecer o manual e o tratado. Enquanto exposição simplificada e económica dirigida ao público escolar, o manual é suposto vir a ser complementado pelo comentário oral. Como escrevia Hegel no “Prefácio” aos *Princípios da Filosofia do Direito*, o objectivo da obra é “pôr nas mãos dos meus auditores (leia-se, alunos) um guia para as lições que dou, de acordo com a minha função, sobre a Filosofia do Direito”¹⁰ O Tratado dirigido a um público não necessariamente escolar, implica que o seu autor possa prever todas as dúvidas ou discordâncias e imaginar todas as teses contrárias de forma a poder antecipar uma refutação. A forma textual vai por isso adensar-se, carregar-se de neologismos e aparelhos técnicos. Tenderá a tornar-se-á cada vez mais cifrada e esotérica, mais científica e objectiva, como diria Hegel, porventura o melhor exemplar de uma filosofia dos professores ou de um professor de filosofia.

Evidentemente que este rápido esboço da evolução das formas textuais mais típicas da filosofia não pretende ser exaustivo nem sequer de forma aproximada. Evidentemente também que a textualidade filosófica foi sempre sendo interrompida e abalada por outras formas textuais mais livres e mais espontâneas onde, quase sempre, se enriqueceu e ganhou fôlego a própria filosofia. Incurções do filosofar na filosofia - muitas vezes com a forma da irrupção aforística, poética e emocional, quase sempre relegadas para a margem do saber filosófico, da

estrutura escolar e universitária, do poder institucional da filosofia dos professores. Filósofos epicuristas, céticos, cínicos, literatos como Rousseau, loucos como Hölderlin, românticos, existencialistas, estiveram sempre “ao lado da escala social”, como diria Álvaro de Campos!

2. Leitura filosófica e leitura literária

Queria agora, ao iniciar a segunda parte deste trabalho, retomar a questão que atrás colocámos: Como, do interior da filosofia, ensinar a filosofar?

A resposta, mais simples consistiria em recusar o texto filosófico. Mas isso seria ainda proceder na linha da mais fiel tradição filosófica: o esquecimento da sua textualidade. O discurso filosófico sempre se quis e pensou como transitivo, transparente, etéreo, veículo apenas das ideias que significa. É isso que leva Jean Louis Galay a definir a filosofia como “um pensamento suspenso pelo impensado da obra”¹¹ e é com base nesse esquecimento que é possível propor um modelo de ensino filosófico que não passe pelos textos dos filósofos.

Na verdade, durante gerações, ensinou-se filosofia nos liceus sem que os alunos fossem convidados a ler textos filosóficos. Numa análise dos programas de filosofia dos últimos 80 anos em Portugal, Trindade dos Santos¹² mostra claramente que o compêndio precedeu em muito a antologia dos textos¹³. O compêndio era um texto evidentemente. Mas esquecia-se disso. Apresentava fórmulas reduzidas, mastigadas, dogmatizadas, que os alunos deviam engolir e repetir. O compêndio era um texto que se esquecia de si, que se julgava como valendo apenas pelo que nele se dizia, que se apresentava como o fiel depositário da verdade dos diversos sistemas filosóficos, sem questionar o modo como o fazia.

Na influente *Revue de l'enseignement philosophique*, Milka Lodetti, num artigo intitulado “La philosophie et les livres”, defende a possibilidade de o professor ensinar directamente as ideias sem passar pelos textos¹⁴. Mas, o que seria o professor ensinar directamente as ideias? Como o faria? Pela fala, sem dúvida. E não é a própria fala do professor um texto? Não cairíamos assim no esquecimento da textualidade da fala?

Talvez que a filosofia suponha uma capacidade presencial do sujeito ao objecto, a possibilidade da visão contemplativa necessariamente secreta e fugitiva. Talvez que, na base do discurso filosófico esteja o contacto imediato da alma à coisa de que falava Aristóteles, a luz serena que

invadiu Santo Agostinho, a intuição metafísica de Descartes, o momento de emoção e lágrimas de Rousseau ou o juízo ante-predicativo de Husserl. É neste sentido que se enquadra Derrida ao afirmar que o texto filosófico, ao pretender expulsar toda a metaforicidade, está à procura do sentido próprio de cada palavra, visto que tem como critério de verdade o momento inicial e indizível da adequação plena do pensamento à coisa¹⁵.

De qualquer modo, quer afirmando a metaforicidade de toda a linguagem, quer, ao contrário, postulando a possibilidade da presença plena e da sua anterioridade relativamente à linguagem, teremos de aceitar que, se as filosofias existem e estão aí, ainda hoje, é porque foram textualizadas. Não existem em parte alguma ideias filosóficas independentemente da sua expressão, fora dos textos, num universo que os transcendesse.

Que nos resta, então? A nós, professores de filosofia, senão os textos? E, que prática textual nos podemos propor? Que trabalho sobre os textos? Procurar apreender a filosofia que existe nos textos, que lá está passivamente, à espera que a descubramos? Ou tecer, sobre o tecido do texto, ler a partir do texto que estamos a ler, dos que já lemos e dos que esquecemos, ir construindo o nosso próprio texto? Ler como quem descobre? Ou ler como quem cria, como quem se cria?

Facilmente se reconhece nesta oposição a outra clássica, desde Kant, entre Filosofia e filosofar.

O que é que nos importa a nós, professores de filosofia?

Ensinar filosofia? Ensinar a des-cobrir no texto a verdade nele contida e que, muitas vezes, não é mais do que uma interpretação historicamente sedimentada? Ou ensinar a filosofar? A criar a partir do texto um outro texto que vá sendo verdade para quem com ele se vai criando? Ensinar filosofia? Aquela que pode ser objecto de um exame nacional? Ou ensinar a filosofar? A olhar o texto como pretexto para a criação do meu próprio texto?

O que importa, lembrava Kant, é ensinar a filosofar!

E assim regressamos à questão que, desde início, vos queria colocar: como ensinar a filosofar? Como fazer para que o texto se possa converter em pretexto para o filosofar do aluno? Como promover a criação do próprio texto do aluno?

Gostaria de referir aqui um outro artigo da já citada *Revue de l'enseignement philosophique* de P. Trotignon, intitulado “Ensino da literatura e ensino da filosofia”. No âmbito de uma oposição entre o estudo filosófico do texto e o estudo literário, o autor afirma que a literatura visa a compreensão e a análise da obra literária, enquanto a filosofia visa a análise e a manipulação dos

conceitos que o texto trabalha. Na filosofia, a obra não é o centro do ensino, mas apenas o meio de aceder à análise das noções. Estudar filosoficamente um texto é, na opinião do autor, explorar metodicamente o campo semântico das suas noções, estabelecer-lhes a ordem e a filiação lógica, descobrir e definir a essência desse texto¹⁶. Esta oposição repousa no pressuposto de que o texto filosófico só vale pela mensagem que transmite, de que o que importa não é dizer bem mas dizer o bem, de que o significante é mero veículo do significado. Nesta ordem de ideias, não interessa como se diz mas apenas o que se diz. Se a análise literária deve estar atenta ao significante, a análise filosófica caracteriza-se pelo esquecimento do significante e pela atenção exclusiva ao significado. O professor de filosofia deveria pois, com os seus alunos, exercitá-los a procurar a verdade (significado) para lá da expressão (significante) dessa verdade, ensiná-los a desprezar a forma para atender apenas ao conteúdo.

No entanto, o que as ciências da linguagem vieram mostrar é que significado e significante são as duas páginas de uma mesma folha de papel, que o que se diz não é independente do modo como se diz. Como diz Barthes nesse belíssimo texto que foi a sua *Lição* inaugural no *Collège de France*, “o que pode ser opressivo num ensino não é finalmente o saber ou a cultura que ele veicula, mas sim as formas discursivas através das quais enunciamos esse saber ou essa cultura”¹⁷.

Estamos, como já devem ter reparado, a inverter o pressuposto tradicional ao afirmarmos que o modo como se diz também diz. Daqui é possível retirar uma consequência para o ensino da filosofia que nos parece importante: atenção à textualidade e à forma!

A questão fica em aberto! Será desejável opor radicalmente a exploração literária do texto à sua exploração filosófica? Será possível e desejável separar o conteúdo (aquilo que se diz) da sua forma expressiva (o modo como se diz)? Não deverá o professor de filosofia atender à expressão dos significados e, simultaneamente, estar atento e sensível à ordem dos significantes?

Pela minha parte tomo desde já posição. O modo como se diz também diz! Mais! É exactamente o modo como o texto diz que pode levar o aluno a filosofar. Quando falamos de texto, referimo-nos tanto ao texto escrito que o aluno é convidado a ler e comentar na aula, como ao texto da fala do professor. Em qualquer dos casos, é da linguagem que se trata e a linguagem não tem apenas o poder de enunciar proposições ou transmitir conteúdos cognitivos. Ela pode também emocionar, impelir, levar para mais longe.

Como então ensinar a filosofar? Como fazer para que o texto se possa converter em pretexto para a criação do próprio texto do aluno?

Estão certamente recordados de que esta é a inquietação central que organiza este trabalho. Neste momento, não estamos certamente próximos de uma solução. Mas julgo que estamos próximo de uma hipótese a ensaiar: só se as palavras são saborosas e apetecíveis é que os alunos (e professores) as poderão saborear e apreciar. Por outras palavras, julgo que, se recusarmos aos alunos o prazer do sabor, lhes retiraremos também o prazer do saber (*sapere/ sabor / saber*, a etimologia nunca engana!).

Muitas vezes esquecemos este aspecto fundamental: quando usamos textos na aula de filosofia (e supondo que os usamos de facto), na maior parte das vezes, o trabalho que sobre eles realizamos é apenas o comentário, a leitura laboratorial, aquela que recusa tanto a omissão como a extrapolação e que, como esclarece Todorov, se define pela sua “inferioridade relativamente à obra comentada”¹⁸. Leitura exaustiva que prende o leitor ao texto, fazendo-o penetrar na descoberta dos meandros de um pensamento que assim se vai desfolhando, rigoroso e lento. Leitura escolar, que não impele o leitor a procurar por si próprio, que o não empurra para o tal outro lugar.

O nosso programa é explícito e firme no aconselhamento ao trabalho com textos na aula de filosofia. Não só com textos dispersos (os fragmentos de que são feitas as antologias escolares) mas também com obras inteiras. Reconhece claramente as vantagens desse método e julga-o mesmo necessário e indispensável. Por outro lado, temos estado enfeudados em demasia a uma perspectiva, (entre nós) célebre, que marcou época no ensino da filosofia em Portugal nas décadas de sessenta e setenta. Refiro-me aos textos de Anne Souriau publicados na referida *Revue de l'enseignement philosophique*, o primeiro em setembro de 1968 e o segundo em novembro de 1971 (este último chegou mesmo a ser traduzido e editado, como ficha de apoio pedagógico para os professores, pelo Ministério da Educação).

Detenhamo-nos por isso um pouco mais na análise dos métodos de propostos por Anne Souriau. Mas queria lembrar que a oportuna introdução de novos autores no programa de filosofia, talvez justifique o caminharmos para outros métodos de trabalho com textos e para outros modelos hermenêuticos.

3. Ensino da filosofia e interpretação do texto filosófico

Estamos assim a tocar na última questão que gostaria de colocar, a da interpretação do texto filosófico no ensino da filosofia. Começemos por fazer uma breve análise das propostas de Anne Souriau no primeiro dos dois textos atrás referidos, o seu “300.000 métodos de explicação do texto”, de 1968.

Anne Souriau distingue procedimentos, métodos e estilos. Os procedimentos podem ser necessários, acessórios e interessantes. A seu ver, é necessária a explicação do vocabulário, do “sentido exato de cada palavra, a explicação da estrutura das frases”, do “curso do pensamento” e, finalmente, a explicação do plano geral do texto, da sua “essência”. Como procedimentos acessórios, Anne Souriau aponta o conhecimento do autor do texto e das suas posições filosóficas, a referência ao lugar do texto no movimento geral das ideias da época e outros conhecimentos da história da filosofia. Como procedimentos interessantes aponta o estudo do “estilo do autor” (significativamente é o exemplo de Nietzsche que é referido) bem assim como a apreciação crítica do texto que o aluno ou o professor possam fazer. Em seguida, sistematiza os vários métodos de explicação do texto, propondo a sua classificação em métodos lineares, analítico ou sintético consoante o trabalho sobre o texto parta da ideia geral para o comentário detalhado ou do detalhe para a ideia geral, e cruzados. Por fim, distingue três estilos de explicação do texto, o “exemplar”, que pode ser “puro” quando é o professor que faz a explicação do texto, e “aplicado” quando o professor procura que o aluno o imite, “o maiêutico” no qual o professor não explica o texto mas conduz o aluno a fazê-lo, e o “misto”. Procedimentos, métodos e estilos combinam-se em 320.274 possibilidades diferentes de explicação do texto! Daí o enigmático título desse trabalho.

O segundo texto de Anne Souriau, de 1971, é (por cruel ironia) um resumo do primeiro. Com um título mais modesto, apenas “30 maneiras de utilizar textos filosóficos”, nele a autora apresenta 30 modalidades de exercícios e trabalhos escolares, alguns deles engenhosos e imaginativos, outros francamente úteis ou interessantes. No entanto, o objectivo subjacente é sempre o mesmo. Em ambos os casos, trata-se de técnicas para chegar ao entendimento da verdade do texto (como se houvesse apenas uma!). O professor deve “guiar” o aluno na leitura, ensiná-lo a distinguir “os pontos essenciais” dos “acessórios”, ajudá-lo a “compreender bem”, verificar se o pensamento do autor foi “bem captado”, se o aluno se apercebeu do “alcance ou intenção geral do texto”, se “reteve o que lhe foi ensinado”. O professor tem mesmo à

sua disposição uma “tratamento anti-digressão para cura dos alunos que têm o defeito de divagar”!

Ora, a estas técnicas está subjacente um objectivo: resumir para melhor decorar e repetir. A estas técnicas, por mais bem intencionadas e proveitosas, está subjacente um dogmatismo mal contido: aquele que se reivindica da posse da verdade e assim impede a criação de outras verdades; aquele que, esquecendo que o texto é um tecido infinito de sentidos, fixa um sentido eliminando os outros; aquele que impõe a sua interpretação como sendo “a” interpretação; aquele que castiga e pune quem descobre (desobedece), recria ou reconstrói, numa palavra - quem interpreta. A esta técnica está ainda subjacente uma ignorância: a de que toda a leitura é uma interpretação e de que o filosófico da leitura é o assumir-se como tal, o reconhecer-se - justificadamente - como uma outra interpretação possível.

Gostaria ainda de referir o modo que considero mais acabado, mais perfeito e mais honesto daquela que tenho vindo a denominar a forma tradicional de trabalhar o texto na aula de filosofia. Estou a pensar na posição defendida por António Sérgio no “Prefácio” que faz ao livro de Bertrand Russel *Os problemas da filosofia*. Diz António Sérgio: “ao aprendiz de filósofo (ao jovem aprendiz, pretendo eu dizer, e na minha qualidade de aprendiz mais velho) rogo que se não apresse a adotar soluções, que não leia obras de uma só escola ou tendência, que procure conhecer os argumentos de todas e que queira tomar como primário escopo a singela façanha de compreender os problemas, de compreendê-los bem, de os compreender a fundo”¹⁹. E, mais adiante, aconselha: “ao lermos um filósofo de genuíno mérito, de dois erros opostos nos cumprirá guardar-nos; o primeiro, o de nos mantermos aí eternamente passivos e de tudo aceitarmos como se fossem dogmas, o segundo, o de criticarmos demasiado cedo, antes de chegarmos à compreensão do texto! A atitude inicial do aprendiz de filósofo deverá ser receptiva e de todo humilde” (ibid, p. 9) e acrescenta: “só vinda depois desta primeira fase, que se caracteriza por um esforço de compreensão humilde, a ulterior singradura da discussão e da crítica não será navegada num lameiro pútrido de persporrência e fraseologias vãs. Então sim, então já o aprendiz de filósofo poderá desfraldar as velas da aventura crítica!” (ibid, p. 10).

Nestas passagens de António Sérgio há, sem dúvida alguma, muito com o qual concordo totalmente. Porém, relativamente ao que nos interessa neste momento, gostaria de chamar a atenção para aquilo que me parece ser o mais importante: a possibilidade que aí é aberta à recriação do texto por parte do

leitor. Trata-se de “refazermos por iniciativa nossa, com exemplos familiares da nossa própria experiência, a doutrina exposta pelo autor que estudamos, até que a tenhamos como coisa nossa, porque feita de matéria verdadeiramente nossa e reconstruída pelo nosso espírito”(ibid). Antes de tudo, é preciso entender. Como se entender não fosse já tender, tender o pão, amassar, marcar a massa com as nossas mãos. Depois, em segundo lugar, é preciso compreender. Como se compreender não fosse já, e desde logo, com-prender, prender com, comigo (esse curioso pleonasma rebarbativo cum-me-ego da língua portuguesa), ligar a mim. Só depois destes dois momentos, que se caracterizam pela “humildade” da atitude, só depois é que é lícito «desfraldar as velas da aventura crítica». Só depois é que podemos interpretar.

Tudo isto é talvez um grande atrevimento da minha parte. Talvez uma injustiça em relação a António Sérgio que teve de tal modo a coragem de criar o seu estilo, de tal forma o fez e com tal força, que não se coibiu de o impor até mesmo às (talvez por isso) estupendas traduções que nos deixou. Traduções onde constantemente sentimos a sua presença, a sua marca. Nem na paráfrase podia deixar de ser quem era.

O que queria com tudo isto salientar é que esta concepção sergiana do trabalho textual em filosofia constitui o ponto máximo a que pode permitir chegar aquela a que tenho vindo a chamar a concepção tradicional de trabalho com o texto na aula de filosofia. Anne Souriau fica, nesta ordem de ideias, muito aquém do nosso Sérgio. A única leitura que ela propõe é aquela que Todorov designa por comentário, aquela leitura que “recusa omitir seja o que for do texto-objecto”, que expulsa qualquer suplemento que ao texto se venha juntar, aquela cujo limite é a paráfrase, que procura explorar o sentido e não traduzi-lo ou interpretá-lo²⁰.

Proponho-me agora tentar perceber um pouco melhor em que consiste essa que designámos como forma tradicional de trabalhar o texto na aula de filosofia. Em primeiro lugar, a eliminação de toda a polissemia. Trata-se de encontrar o sentido exacto de cada palavra! Em segundo lugar, a integração do texto-objecto (o texto fornecido aos alunos) em ondas contextuais cada vez mais vastas as quais, com mais ou menos rigidez, remetem sempre e finalmente para o saber do professor.

“O sentido”, diz Barthes, “é a correlação intertextual ou extratextual, toda a marca da narrativa que remete para um outro lugar da cultura necessário para ler a narrativa”²¹, ou seja, é em função de contextos progressivamente mais

amplos, que o sentido do texto se vai revelando. Nesta ordem de ideias, o texto fornecido aos alunos só poderia ganhar o seu sentido pleno se integrado na obra de que faz parte. Por seu lado, esta só significa no contexto mais amplo das obras do mesmo autor as quais, por sua vez, remetem para outras obras de outros autores anteriores, contemporâneos ou mesmo posteriores; em limite, cada texto abre (remete) para toda a história textual da filosofia que, por seu lado, se inscreve numa textualidade mais ampla ainda. Textualidade que, se preciso for, podemos fazer remontar até àquele único texto que se escreve desde o início do mundo, ou, finalmente, até ao próprio “livro do mundo” ou escrita divina.

O professor, detentor (em princípio) desse imenso saber (imenso e divino), é quem pode, perante o olhar estupefacto dos seus sempre ingénuos alunos, desvendar todo esse segredo que rodeia o texto e que lhe permite ganhar o seu sentido pleno porque finalmente é integrado no seu contexto global. Quando muito, se a sua bondade e boa vontade a tanto chegarem, o professor pode ir dando pistas, indícios, ir “guiando” e ajudando o aluno na compreensão de toda essa misteriosa intriga.

O perigo é evidente, persistente e astuto. Ele surge quando o professor deixa de perceber que também ele é, como dizia António Sérgio, apenas um “aprendiz mais velho”; quando esquece que o saber que lhe permite encontrar o sentido que está a encontrar para aquele texto é um saber limitado, finito, circunscrito; quando esquece que, se ele - professor - tivesse outro saber, tivesse lido outros textos e outros livros ou tecido de outro modo os fios da sua leitura, estaria hoje, ali, frente àqueles alunos, a afirmar outros sentidos para o mesmo texto.

É por tudo isto que a etimologia da própria palavra texto é tão saborosa. O texto é um tecido, uma trança infinita de sentidos, uma escrita que remete sempre para outras escritas, uma escrita cujas fontes são inesgotáveis. Como mostra Barthes²², as fontes do texto são todas aquelas que o autor cita e todas as que ele não cita, aquelas que já não recorda, aquelas que já considera suas (de tal modo foram assumidas), aquelas mesmo que o autor não poderia sequer citar porque lhe são posteriores. Hoje não conseguimos ler Hegel como o leram os seus discípulos mais próximos ou como o próprio Hegel se leu a si mesmo. Ao lermos Hegel, ouvimos também, por exemplo, a voz de Marx ou, se preferirem outro exemplo, a leitura kantiana de Hume faz parte do texto humiano assim como a leitura que Piaget faz do texto kantiano pode constituir para nós uma parte do entendimento do próprio texto de Kant.

O tal perigo de que falava consiste afinal em esquecer de toda a leitura é

sempre interpretação e que, quando uma leitura se apresenta como “a” interpretação, estamos mais frente à afirmação de uma autoridade do que de uma real vontade de verdade. Trata-se mais de um acto de crueldade do que de um acto de fidelidade!

A terminar, cabe referir que o que procurei fazer, sem dúvida de forma superficial e tão modesta quanto as minhas ambições, foi chamar a atenção para a necessidade de introduzir, no ensino da filosofia, os efeitos das rupturas que se produziram, tanto nas ciências humanas (Freud e Marx), como nas ciências da natureza (física quântica). Rupturas essas que, de modo mais ou menos longínquo, remontam a Kant e têm em Nietzsche um defensor implacável: “Já não acreditamos que a verdade continue a ser verdade sem os seus véus. Vivemos demais para isso. Talvez que a natureza seja uma mulher que tem as suas razões para não deixar ver as suas razões”²³.

Com Kant, apercebemo-nos de como todo o acto de conhecimento é sempre sintético e fenoménico; com a problemática levantada pela física quântica, percebemos como o observador está sempre implicado no próprio processo da observação; com Marx, como cada leitura se faz sempre em função de um determinado solo infra-estrutural; com Freud como o analista está sempre implicado na análise, como só há análise com transfer, como o conteúdo manifesto do sonho pode ser sempre interpretado até ao infinito²⁴.

Tal obriga a reconhecer que o texto não tem nenhum significado último; que é em vão que a filosofia e a etimologia procuram repor o sentido original; que não há no texto nenhum segredo derradeiro, que a sua maior profundidade é a sua superfície e que - mais uma vez socorrendo-nos de Barthes - “todas as raízes do texto estão de pernas para o ar”, de nada vale “desenterrar estas raízes para encontrar a principal”²⁵.

Ora, este reconhecimento da natureza superficial do texto e da pluralidade dos seus sentidos conduz-nos a um outro modo de encarar a leitura do texto filosófico. Ler não é des-cobrir o que está coberto, escondido. Ler não é entender o sentido único do texto porque o texto não tem um sentido nem único, nem último, mas infinitos sentidos consoante os seus leitores. Ler será produzir outro texto e outro leitor. Ler será recriar, reconstruir, interrogar o múltiplo do texto e interrogar-me no desfolhar dessa multiplicidade de caminhos.

Assim, é a leitura, e não só a escrita, que passa à categoria de arte. Ler e escrever já não são o positivo e o negativo uma da outra. Leitor e escritor já não são o passivo e o activo um do outro. “Na cena do texto não existe ribalta: não

há detrás do texto ninguém activo (o escritor) nem diante dele ninguém passivo (o leitor).

Assim chegamos a um outro modo de encarar, não a filosofia e a sua história que talvez não seja mais do que a sedimentação de determinadas leituras ou interpretações em detrimento de outras, mas o filosofar, que, afinal, talvez seja essa própria actividade de interpretação enquanto se reconhece e assume como tal.

Daqui ainda nos parece ser possível retirar uma outra consequência relativamente ao ensino da filosofia: a de que é possível dar uma aula que nada tem de filosófico a partir de um texto filosófico e inversamente, é possível dar uma aula, não de filosofia, mas de abertura ao filosofar, a partir de qualquer texto, inclusive de um poema, uma receita de cozinha ou uma demonstração matemática. Aqui o texto servirá apenas de pretexto para a aventura de disseminação dos textos.

Se o ensino filosófico quer despertar o filosofar dos alunos, o professor tem de acreditar no valor polissémico do texto, o mesmo é dizer, na capacidade que o texto tem para se constituir como interlocutor de um diálogo que pode não passar por nós, que pode estabelecer-se directamente entre o aluno e o texto, sem necessidade da mediação do professor! O professor tem que se dispor a aceitar o risco que toda a reflexão envolve: a aventura do pensamento, neste caso do aluno, que vai pensar o texto em função de uma vida que é a dele e não necessariamente a nossa. O professor tem que sentir que o melhor aproveitamento que se pode fazer de um autor ou do seu texto é, como diria Foucault, apoderar-se dele e tomar a sua interpretação canónica para a «trucidar, revolver e romper a golpes de martelo»²⁶

Termino com mais uma citação de Barthes a quem este meu texto muito deve e em quem apenas uma só coisa me desgosta: ser da moda. Diz Barthes: “Há uma idade em que se ensina o que sabe” (a isto se chama repetir); mas surge em seguida uma outra em que se ensina o que se não sabe: a isso se chama procurar. Chega agora, talvez, a idade de uma outra experiência: a de desaprender, de deixar germinar a mudança imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessámos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda que ousarei aqui arrebatá-lo, sem complexos, à própria encruzilhada da sua etimologia: *Sapientia*: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria e o máximo do sabor possível”²⁷

Notas

1. Com ligeiras alterações, este texto reproduz uma comunicação que apresentei no “Segundo Encontro de Professores de Filosofia” promovido pela Sociedade Portuguesa de Filosofia a 15 de fevereiro de 1980 e realizado na Fundação Calouste Gulbenkian, em Lisboa. O texto foi posteriormente publicado no *Boletim Informativo*, nº 15 (1981), Lisboa: Ministério da Educação e Cultura, pp. 13-23.
2. Nas alternativas que se seguem, bem como nas citações que as acompanham, reportamo-nos ao texto de J. Derrida, “Onde começa e como acaba um corpo docente”, inserto na colectânea *Políticas da filosofia*, organizada por D. Grisonni e traduzida em português por José Saramago, Lisboa: Moraes (col. Temas e Problemas), 1977, pp. 43-69.
3. Platão, *Republica*, X, 608b
4. Aristóteles, *Sobre os Meteoros*, B 3, 357a, 24-28
5. Veja-se o estudo de Derrida sobre o lugar da metáfora no texto filosófico “La mythologie blanche. La métaphore dans le texte philosophique”, in *Marges de la Philosophie*, Paris: Minuit, 1972, pp. 247-324. (ver pag 256)
6. Husserl, *Meditations Métaphysiques*, trad. franc. de G. Peiffer e E. Levinas, Paris: Vrin, 1966, p. 10.
7. Descartes, *Prefácio aos Princípios da Filosofia*, p. 33 da trad. port. da editora Guimarães, Lisboa, 1978
8. Descartes, *Meditações Metafísicas*, ed. citada, p. 1
9. Descartes, *Prefácio às Meditações Metafísicas*, p. 10.
10. G.H.F. Hegel, *Prefácios*, tradução, introdução e notas de Manuel J. Carmo Ferreira, Lisboa: Imprensa Nacional, 1989, p. 185.
11. J.L. Galay, *Philosophie et invention textuelle*, Paris: Klincksieck, 1977.
12. Trindade dos Santos, *Da filosofia no Liceu*, Lisboa: Seara Nova, 1974, pp. 196-198
13. Compêndios como os de Mendes dos Remédios (1900), Aresta (1930), Bonifácio (1940). A primeira edição da primeira antologia de textos, de Joel Serrão e Borges de Macedo, é de 1948.
14. Cf. Milka Lodetti, “La philosophie et les livres”, *Revue de l'enseignement philosophique*, novembro de 1966, pp. 19 - 20.
15. Cf. Derrida, *op.cit.*, em especial, pp. 308-324
16. P. Thotignon, “Enseignement de la littérature et enseignement de la philosophie”, *Revue de l'enseignement philosophique*, Paris, julho de 1968, pp. 52-56.
17. Roland Barthes, *A Lição*, trad. port. de Ana Mafalda Leite, Lisboa: Edições 70 (col. Signos, nº 21), 1979, p. 39.
18. Todorov, “Como Ler ?”, in *Poética da Prosa*, trad. port. de Maria de Santa Cruz, Lisboa: Edições 70 (col. Signos), 1979, p. 250.
19. António Sérgio, “Prefácio” aos *Problemas da filosofia* de Bertrand Russel, trad. port. de António Sérgio, Coimbra: Arménio Amado (col. Studium), 1959, p. 7.
20. Cf. Todorov, *op. cit.*, p. 250.
21. Roland Barthes, “Análise estrutural da narrativa”, in *Escritores, intelectuais, professores*, trad. port., Lisboa: Presença, 1975, p. 159.
22. Roland Barthes, “Análise estrutural da narrativa”, ed. citada, p. 167.

23. F. Nietzsche, *Gaia ciência*, introdução à segunda edição.
24. Nesta necessariamente incompleta e breve referência a alguns autores que pudessem fundamentar a tese aqui defendida, escolhemos propositadamente aqueles que, fazendo parte do programa de filosofia, mais chamam a atenção para a necessidade de, em função deles, repensarmos a prática de ensino da filosofia que é a nossa, concretamente no que diz respeito ao trabalho textual.
25. Roland Barthes, “Análise estrutural da narrativa”, ed. citada, pp. 163-164.
26. Foucault, *Nietzsche, Freud e Marx. Teatrum Philosophicum*, trad. port. de Jorge Lima Barreto, Porto: Rés (col. Cadernos de teoria do conhecimento n_ 1), 1975, p. 15.
27. Roland Barthes, *A Lição*, ed. citada, pp. 41-42.

“E se nos sentássemos todos para ouvir melhor?”¹

Entrevista de Antonio Gonzalez

António Gonzalez – A Professora Olga Pombo vem da filosofia. Por contingências profissionais, dedica-se à filosofia da educação e à filosofia da ciência. Podemos talvez começar por estas suas duas paixões.

Olga Pombo – Muito bem. Quando cheguei à Faculdade de Ciências, com uma licenciatura em filosofia e um mestrado sobre Leibniz, procurei perceber em que é que eu podia, honestamente, contribuir para um curso de formação de professores de ciências. Pensei que o mais útil seria trabalhar na área da epistemologia e filosofia da ciência. E assim foi. Durante anos, dei uma cadeira que se chamava “Seminário Interdisciplinar” e que, posteriormente, passou a chamar-se “Seminário Temático”, mas que, em boa verdade, se deveria chamar “Epistemologia e Ensino das Ciências”. O objectivo era fazer reverter para os alunos alguns conhecimentos da filosofia das ciências que pudessem ser úteis para compreender o que é aquilo que esses alunos - futuros professores - vão ensinar. Porque aprenderam, por exemplo, matemática, mas, por estranho que pareça, nunca foram convidados a pensar o que é a matemática. Nessa cadeira, eu convidava os estudantes a ler textos de grandes autores de filosofia da matemática. A hipótese orientadora dessa cadeira era a de que, procurar perceber o que é a matemática, o que

são os seres matemáticos, que tipo de existência se lhes pode atribuir? O que é um teorema? O que são os signos matemáticos, o que são as operações matemáticas, o que é o cálculo matemático, etc., é uma componente muito importante para a actividade de um futuro professor de matemática. Em relação à física ou à biologia, a mesma coisa.

Entretanto, mais tarde, foi-me oferecida a cadeira de “História e Filosofia da Educação”. Passei a dar então as duas cadeiras e, a pouco e pouco, nesses caminhos paralelos, fui descobrindo que a escola e o seu destino cognitivo era uma coisa e que a educação era outra. Publiquei um livro sobre esse assunto - *A Escola, a Recta e o Círculo* - em que sou muito clara e muito frontal. Talvez mesmo um pouco exagerada na distinção que estabeleço entre ensino e educação. Mas, quando se quer pensar, o melhor que temos a fazer é extremar os conceitos. Os conceitos, como sabe, são redes que lançam fios para todos os lados, redes que abrem para outras redes. Portanto, em limite, tudo está sempre relacionado com tudo. Mas essa é a pior maneira para começar a pensar. A melhor maneira - aprendi isto com Leibniz que é o meu autor de referência fundamental - é extremar as diferenças. Portanto, se queremos pensar a educação e a escola, não vamos começar por aquilo que as une. Pelo contrário, há que começar por pensar o que as separa. E de facto, o meu trabalho na cadeira de História e Filosofia da Educação foi esse: ver por onde passa a linha de demarcação entre ensino e educação, procurar perceber o que é a escola e o que é a educação, quais são as suas grandes diferenças, deixando de lado, para já, a questão das ligações, das proximidades. Essas ligações são o mais óbvio. Elas constituem o pantanal em que toda a gente se afunda e afundam-se no pantanal porque não fizeram a experiência das margens. Ora, o que é interessante é fazer a experiência das margens, lá onde o pantanal acaba e onde começamos a encontrar terra clara. Descartes diria terra dura. Mas acho que o melhor é mesmo terra clara.

A.G. – Vou pegar no seu livro *Quatro Textos Excêntricos*. Fiquei particularmente interessado na escolha do Ortega y Gasset que inicia um curso de metafísica com a provocante frase: “vamos estudar metafísica e isso que vamos fazer é uma falsidade”. É uma frase magnífica. E, depois, todo o desenvolvimento do texto, em que Ortega tenta jogar um pouco com o papel do estudante, sempre numa linha de grande provocação... Deve ter sido uma delícia ouvir este homem...

O.P. - Esse livrinho é bem o exemplo do posicionamento muito independente em relação aos clichés e às modas que sempre adoptei no meu trabalho em Filosofia da Educação. Nele, como vê, não fui publicar os filósofos da educação que toda a gente publica, que toda a gente lê. Muitos desses nem são sequer filósofos, mas pedagogos cuja importância não quero desmerecer, mas que não têm, nem os instrumentos, nem o rigor, nem os hábitos de trabalho que a filosofia dá. A filosofia da educação é um area da filosofia e, como tal, tem que usar esses instrumentos e essa metodologia. É o que fazem, entre outros, Hannah Arendt, Eric Weil, Bertrand Russell, Ortega y Gasset dos quais escolhi e traduzi alguns textos nesse livro.

A.G. – Quem lê o texto de Ortega, dá-se conta de um tipo muito particular de cinismo. Veja-se quando ele escreve “...o desejo de saber que o bom estudante possa sentir é completamente heterogéneo, talvez mesmo antagónico, com o estado de espírito que levou à criação do saber. A situação do estudante perante a ciência é oposta à do criador”.

O.P. – Penso que, nessa passagem, quando Ortega fala do “bom estudante”, se refere àquilo que, na escola, é muitas vezes considerado um “bom estudante”: aquele que vê o saber como qualquer coisa já constituída, que ele é chamado apenas a absorver, e não como uma aventura da qual ele pode, mais tarde, vir a ser participante. Isto remete à nossa conversa sobre a escola e a educação. Cada vez mais me fui apercebendo de quanto a escola é determinante para a própria produção da ciência. Não havia ciência se não houvesse escola! Isto é uma verdade a que os cientistas, normalmente, não dão atenção. E isto porque a ciência que eles fazem se passa em laboratórios, entre colegas, entre pares, etc. Ora, esses pares têm que ser formados em algum lado. Tem que haver uma instituição – ela foi inventada aproximadamente há dois mil e quinhentos anos – que visa justamente isso: fazer com que cada nova geração que chega ao mundo dos vivos seja inscrita no património cultural que é o de todos nós. Porque, como você, que é psicólogo, sabe muito bem, a criação *ex nihilo* é coisa que não está ao alcance dos humanos. Para os mortais, a criação é sempre transformação a partir de alguma coisa que tem que já lá estar. Para se inventar, para se construir o novo, tem que se partir do velho. E é a escola que dá o velho. Na expressão de um monge medieval, Bernardo de Chartres, que eu gosto muito de citar “Nós somos anões aos ombros de gigantes”.

É só porque estamos aos ombros de gigantes que podemos ver alguma coisa nova, que podemos chegar além daquilo a que os nossos antepassados chegaram... Não porque sejamos mais inteligentes do que eles. Mas, justamente, porque nos podemos colocar aos seus ombros. A verdade é que, num período de tempo que hoje demora cerca de vinte e cinco anos – dantes demorava muito menos, a escolaridade era muito menor – somos capazes de, lentamente, subir às costas dos gigantes. E a escola é fundamentalmente essa escada, essa subida. Se deixasse de haver escola, os cientistas poderiam continuar a trabalhar, durante uns anos, nos seus laboratórios. Poderiam até, eventualmente, formar outros cientistas. Mas, ao fim de duas ou três gerações, a ciência teria terminado porque não havia pessoas preparadas para dar continuidade ao elo da criação. Esse elo da criação tem a escola como elemento decisivo. O que acontece, muitas vezes, é que a comunidade científica se pensa a si própria de forma horizontal, como uma comunidade unicamente de pares. Mas, se ela se olhasse com atenção, perceberia aquilo que homens como Kuhn, Popper ou Bachelard perceberam. Por exemplo, para Kuhn a escola é determinante na constituição do paradigma. Por isso é que ele se deu ao trabalho de estudar os manuais e os livros escolares. Bachelard, Popper e Ortega y Gasset não dizem senão isso. Ou seja, o que eu estou a afirmar é que a escola é essa instituição que foi inventada no mesmo momento em que a ciência foi inventada - curiosamente, muita gente nunca pensou nessa coincidência temporal - e que os destinos destas duas figuras são, desde então, inseparáveis. A etimologia vem a meu favor. A palavra “matemática”, *mathemata*, significa justamente “aquilo que se pode ensinar”.

Não se trata de educar. Os gregos tinham um sistema de educação complexo, a *paideia* (do grego *paidos* = criança), anterior à escola e que nada tem a ver com ela. A escola foi inventada muito depois, para ensinar a ler e a escrever, e para ensinar matemática, a grande ciência grega, com uma estrutura dedutiva, demonstrativa, e que, justamente por isso, podia ser ensinada. A escola é essa instituição que foi inventada no momento em que foi inventada a própria ciência, e que a ela está inexoravelmente ligada como a instituição que garante as condições para a continuidade e o crescimento do conhecimento (que é a ciência senão um conhecimento que cresce?). É por isso que a função da escola é ensinar e não educar. Aqui é que eu sou radical. Quando digo “não é

educar”, sei que estou a exagerar. Mas é fundamental que o faça. O que toda a gente diz, hoje em dia, é que a escola é sobretudo educadora. Ora, se o professor é sobretudo educador, se tem como tarefas essenciais a educação cívica e moral e ética, e não sei que mais - tudo palavras que servem para dar cobertura às maiores trivialidades - se o professor tem de ser director de turma, contactar com os pais dos seus alunos, etc., o que é que vai faltar? Tempo para ensinar! O insucesso a que se assiste tem porventura aí uma razão fundamental. Claro que há muitas causas para um tal insucesso. Com certeza! Não vou ser redutora e dizer que há uma só. Mas, do meu ponto de vista, há uma razão fundamental que nunca ninguém refere: o facto de o sistema estar todo montado para transformar o professor num educador e, portanto, para lhe retirar a responsabilidade de ensinar. Ora, a tarefa primordial do professor, aquela que mais ninguém poderá fazer, aquela para a qual apenas ele está preparado, é ensinar, ou seja, permitir que os jovens, em 25 anos, aprendam aquilo que a humanidade conquistou até agora, fazê-los contactar com esse património e, se possível, criar neles a sensibilidade para se deixarem comover com isso e a vontade de querer contribuir para o seu crescimento.

A.G. – Uma frase, sinceramente já não sei de que capítulo do seu livro *A Escola, A Recta e o Circulo*, anda à volta do verbo “dar”. Os professores “dão” disciplinas, “dão” cursos aos alunos. E eu pergunto, o que é que nós “damos” de facto. Nós - falo agora também enquanto professor - o que é que damos? Por que é que usamos este verbo: “Vamos dar uma cadeira”? Um colega meu, brincalhão e provocador ao mesmo tempo, costuma dizer que não dá, vende...

O. P.– É uma boa pergunta que vai ao encontro de uma coisa muito bonita que tem a ver com o que estávamos a dizer. O professor é pago para ensinar. Seja no estado, seja noutra sítio qualquer, é pago. Os sofistas, como se sabe, foram criticados por quererem ser pagos. Sócrates fez-lhes um ataque cerrado também por essa razão. Toda a gente sabe isso. No fundo era o começo de uma profissão. Nesse aspecto, os sofistas estavam muito mais avançados do que Sócrates e perceberam que os professores tinham de ser pagos, que estava em causa o início de uma nova profissão. Mas, além daquilo que o professor, digamos assim, tem como tarefa fazer para compensar esse pagamento que lhe é devido, a palavra “dar” continua a utilizar-se estranhamente por todo o lado: vou

“dar” uma aula, vou “dar” uma cadeira. Podia dizer-se: “Vou vender uma aula” ou “Vender uma cadeira”, como diz o seu colega brincalhão...

A.G. – ... ou emprestar, já agora...

O.P. - ... ou emprestar, ou trocar, ou qualquer coisa assim. Mas não! O verbo recorrente é sempre o verbo “dar”. Julgo perceber - posso estar enganada - que essa utilização intensiva do verbo “dar”, obsessiva quase, tem a ver com a compreensão de que há sempre alguma coisa a mais no trabalho do professor para além daquilo que é suposto ele fazer, daquilo que ele tem de fazer. Um *surplus*. É um pouco paradoxal. O professor é aquele que faz mais alguma coisa do que aquilo que tem de fazer, e essa “alguma coisa” é o que justifica o uso recorrente do verbo “dar”! Quando você “dá” uma aula de matemática, ou de física ou de psicologia, você é, perante aqueles alunos - para o melhor ou para o pior - o representante da matemática, ou da psicologia ou da física. Representa esse saber, apresenta-o, introduz os seus conceitos, explica as suas teorias. Mas o professor não é um dicionário que está a debitar informações. Há sempre, da parte dos alunos, a expectativa de algo mais que o professor “dê”. E, da parte do professor, há o desejo muito secreto - que uns realizam maravilhosamente, outros de forma muito inábil - que é o de, juntamente com o saber que representa e transmite, “dar-se” também a si, dar o seu esforço, dar exemplo do seu gosto pela própria disciplina que lecciona, dar entusiasmo. Quer dizer que um professor, além daquilo que “dá” em termos de “matéria”, “dá” também, inerentemente a isso, o gosto, o prazer, a alegria que tem em dar aquilo que dá. Por isso é que um professor nunca poderá ser um bom professor se não gostar daquilo que está a ensinar. Mas, se gostar daquilo que está a ensinar, então, alguma coisa nele sente que, ao cumprir aquela função (que lhe é paga), ao a-presentar e re-presentar perante os alunos um certo saber e ao desvendar, perante os seus alunos, alguns dos seus mistérios, lhe cabe uma missão muito elevada que é a de, pelo seu ensino, “dar” aos seus alunos a alegria de participar no processo de transmissão e criação da cultura. O bom professor tem essa noção e, além disso, tem essa chama, e, além disso, tem essa habilidade! Dir-me-ão: “vamos então treinar essa habilidade”. Que disparate! Não se pode treinar essa habilidade, porque essa habilidade é fruto do gosto que o professor tem por aquilo que ensina, e o “gosto” que ele tem por aquilo que ensina vem, a meu ver, do “conhecimento” que ele tem

acerca daquilo que ensina. Repare! Nós nunca gostamos de nada que não percebamos e, pelo contrário, quando percebemos...ah!, que maravilha! Então gostamos imenso. As crianças são a mesma coisa, os jovens são a mesma coisa. Só quem nunca deu boas aulas é que nunca viu um aluno, de repente, exclamar com alegria e orgulho: “Já percebi!”. É o grande prazer de aprender. E é isso que liga os bons professores aos seus alunos. É isso que os torna amigos para sempre.

A.G – Eu passaria agora para um novo verbo: o verbo “ler”. Porque, juntamente com a matemática, de facto, a língua, a leitura, é sem dúvida, a base de tudo o resto.

O. P. - Inteiramente de acordo consigo: a leitura é a base de toda a aprendizagem escolar. E o que se está a passar no ensino do português em Portugal é dramático! Andam por aí uns senhores que apregoam umas metodologias que eles acham muito novas, segundo as quais os alunos devem aprender português a partir das “falas quotidianas” e dos textos vulgares (notícias, papeletas de medicamentos, anúncios). Dizem isso por uma razão falsamente progressista: porque “temos que ir ao encontro do que os alunos já sabem”, porque, acrescentam: “os professores não podem dar mais do que aquilo que os alunos sabem”, porque “temos de partir do modo como os alunos falam, eles e aqueles com quem convivem no seu dia a dia”. Ora, a meu ver, há aqui um erro monstruoso. Os alunos vão à escola para aprender aquilo que não sabem! E quando chegam à escola e percebem que, afinal, lhes dão para aprender aquilo que veem na televisão todos os dias, não podem senão detestar a escola... Para isso, não precisam de ir à escola; têm a televisão e os amigos do bairro. A escola tem que ensinar a língua portuguesa na sua complexidade e na sua riqueza. Não é por espírito retrógrado que digo isso. Não sou nada retrógrada. É por compreensão dos factos! Se não se sabe gramática, se não se percebe a função de uma conjunção, ou de um advérbio, se não se percebe o sentido adversativo do “mas”, copulativo do “e”, disjuntivo do “ou”, etc., se não se percebem as várias formas da articulação verbal... E só se percebe isso, como? Lendo os grandes autores onde a língua vive no seu melhor. Não é ouvindo o noticiário. Veja os livros de português como estão feitos! Eu já me dei ao trabalho de o fazer. É lastimável. A maior parte dos livros é ocupada por bonecos. Porque se parte do princípio que as crianças, agora, já não leem.

A.G - E, assim, de facto, não leem!

O.P. – Claro! O que acontecerá ao fim de duas ou três gerações, em que os próprios professores, muitos deles, também já são iletrados (quantos terão lido 10 grandes obras inteiras na sua vida, para além das sebatas e dos manuais escolares)? Estamos perante uma situação desoladora. Até porque a leitura, depois, é um veículo para todas as aprendizagens escolares. Como é que um estudante vai ler um livro de História, por exemplo, se não souber ler? Como vai aprender uma língua estrangeira? Claro que os livros de História também estão cheios de bonexada! Estamos num estado de degradação lastimável, perigoso. A única solução, quando há uma crise – a Hannah Arendt diz isso claramente – é “parar” e “pensar”, tentar perceber o que está a acontecer. Mas pensar de uma forma radical, sem medo, ouvindo todas as vozes. Só depois tomar decisões. Ora, entre nós, por um lado, a crise é permanente e, por outro, nunca há ninguém que saia fora dos parâmetros estabelecidos, das verdades óbvias, para pensar com calma o que está a acontecer. Ou, se os há, nunca são escutados com a atenção que lhes seria devida. São sempre os mesmos que são consultados! São sempre as mesmas pessoas que dizem o que se deve fazer. Quem diz diferente é tolo, antiquado, ignorante. Logo a seguir, sem pensar (pensar implica, entre outras coisas, pesar argumentos e contra-argumentos), fazem-se as reformas. Todos os anos assistimos a novas reformas. Mas os reformadores nunca se dão ao trabalho de ouvir os que pensam de outra maneira. Mesmo quando abrem períodos de debate público, não ouvem e menos ainda solicitam os opositores. Era essa a sua obrigação. Os nossos reformadores são de uma arrogância e tacañez insuportáveis.

A.G. – Falando em parar, parar para ler... Eu delíciei-me com este livro que tem aqui, na sua estante: *Uma História da Leitura* do Alberto Manguel, um argentino que teve o privilégio de conviver com o Borges. Há aqui uma passagem que achei uma maravilha. Quando o Borges, já não podia ler devido à cegueira, pedia ao Manguel, então um rapaz, para lhe ler os clássicos em voz alta. Pois o Borges, não só apontava os erros de leitura que o jovem estava a cometer, como os corrigia. Inclusivamente, o Alberto Manguel sentia que o dono do sentido do que ele estava a ler não era ele, era aquele cego idoso que estava sentado na cadeira, ao seu lado. Este “parar” e este procurar, o apreciar dos grandes clássicos para pensar a partir deles, o estar em silêncio... tudo isso é um mundo que se está a perder. Há cada vez menos o culto da língua pela língua, da letra pela letra e pelo pensamento que lhe está associado.

O.P. – Sem dúvida! Essa é uma condição quase civilizacional... estamos a passar por isso. Há duas posições inversas em relação a todas as mudanças que referiu. Há a posição delirante que aposta nos futuros maravilhosos que vão ser possíveis, e há a posição pessimista daqueles que condenam antecipadamente o futuro. Eu não quero tomar nem uma posição nem outra. Não por amor às virtudes medianas (acho sempre que a verdade está nos extremos). Mas porque me parece que, quando as coisas acalmarem, quando as euforias passarem, as novas tecnologias nos vão oferecer um acesso mais profundo e mais directo aos grandes pensadores e aos grandes textos. Há dias, na Internet, estive a viajar por um manuscrito da *Metafísica* de Aristóteles. Eu nunca teria acesso àquele magnífico *fac-simile* sem a Internet. Nos livros, o problema não é o formato. O livro pode estar escrito “on-line”. Não deixa por isso de ser um livro. O mais importante não é o suporte em que o livro está escrito. Custa-me dizer isto. Eu adoro os livros em papel... O mais importante é não se perder tempo a ler coisas que não prestam. Ler apenas coisas que valem a pena ser lidas. Um bom livro é inesgotável.

A.G. - Os clássicos...”Porquê ler os clássicos?” como diz o nosso amigo Calvino. Uma das razões para que ele aponta é que, em cada uma das vezes que se lê ou relê, se aprende sempre. Um clássico é sempre novo, actual... (“Um clássico é um livro que nunca acabou de dizer o que tem a dizer”).

O.P. - Deixe-me contar-lhe uma experiência curiosa que realizei durante vários anos na cadeira de filosofia da educação: a leitura, com os meus alunos, do diálogo *Protágoras* de Platão. Eu adoro esse diálogo! Aliás, tentei fazer uma edição “on-line”, com características hipertextuais curiosas...

A.G – Isso tem, sem falta, de nos dizer, quando estiver feito!

O.P. – Está quase feito. Mas nunca mais está feito. Sabe, sou muito perfeccionista e nunca mais acabo². Mas você não imagina o que foi a experiência de leitura do *Protágoras* com os meus alunos. Eu quase os obrigava a comprar o livro. Ia à editora de propósito comprar os livros com um desconto especial, trazia os pacotes no meu carro, para poder vender os livros aos meus alunos a um preço mais barato. O meu objectivo era que eles ficassem com o livro e não com fotocópias. Que o guardassem nas suas estantes. Aqueles que não tinham dinheiro para comprar o livro, olhe, oferecia-lhes o livro. Não imagina como ficavam

deslumbrados. Como cresciam. Como o seu olhar se transformava com aquele texto. Com os seus 2.500 anos, o texto fala com uma profundidade esplendorosa do que é a escola, do que é a educação, do que é o ensino. Como sabe, trata-se de uma conversa entre Protágoras e Sócrates, portanto, entre um grande sofista e o arqui-inimigo dos sofistas. Por exemplo, um momento muito bonito e muito significativo para a história da escola é quando Cálías, o dono da casa – a conversa passa-se numa casa particular pois a escola ainda não tinha casa própria, fazia-se na rua, à porta do ginásio e, naquele caso, em casa de Cálías – diz aos presentes: “E se nos sentássemos todos?”. Acho que é por isso que, daí para a frente, na escola se está sentado. Acho que é por isso que “estamos aqui sentados”, compreende? A escola era feita em pé, a andar de um lado para o outro. Aristóteles, por exemplo, continuará a fazê-la em pé. Protágoras fazia-a em pé, deslocando-se de um lado para o outro, de uma cidade para outra. E os ouvintes iam com ele, atrás dele. Mas há um momento em que, por sugestão de Cálías, os presentes se sentam. E aqui estamos nós sentados. A escola está a rebentar naquele livro. E foi fabuloso ver os alunos apaixonarem-se pelo livro. Não é um ou outro aluno. São gerações e gerações que passaram pela minha aula. Ou seja, ao contrário do que muitas vezes se diz, os alunos, quando colocados perante um clássico – “agora vamos ler um texto que tem dois mil e quinhentos anos, o *Protágoras* de Platão” – os alunos, sejam de física, de matemática ou de biologia, são capazes de se apaixonar.

A.G - Sabe que o tema de fundo da nossa próxima revista, vai ser o visível e o invisível. Como é que podemos meter aqui o visível e o invisível, nesta nossa conversa?

O.P. – De uma maneira muito fácil. É que a ciência é a procura do invisível através da análise do visível. Mas o que a ciência constrói são entidades invisíveis: conceitos, leis, teorias. E a escola, como não podia deixar de ser, na sua primordial função de ensino, tem justamente por tarefa “dar a ver” esse invisível. Não tenho nada contra as práticas laboratoriais. Mas o excessivo acento tónico na observação é, do meu ponto de vista, uma perspectiva que passa ao lado do essencial. Quando um professor faz uma demonstração do teorema de Pitágoras, quando explica um acontecimento histórico ou uma teoria física, está a entrar no campo do invisível. O que ele quer – e felizmente consegue – é ensinar teorias, relações, articulações. E tudo isso é invisível. O círculo, por

exemplo, é invisível aos olhos da carne. Você nunca viu o círculo. Viu coisas circulares. Viu a lua que é mais ou menos um círculo, quando está cheia. Viu o sol que também é mais ou menos um círculo. Desenha um círculo com um compasso. Num computador já se podem fazer círculos mais perfeitos. Mas nada disso é O círculo. No entanto, quando um professor, numa aula de matemática diz: “Seja a, b, c um triângulo isósceles...”, o que é importante é o “Seja”. É óbvio que a, b, c – o triângulo que ele desenha no quadro – não é o triângulo isósceles. É um exemplar mais ou menos grosseiro e imperfeito do triângulo isósceles... Mas, a verdade, é que todos os alunos veem o triângulo isósceles, aquele que a palavra do professor ensina, não aquele que o professor traçou no quadro. Por outras palavras, ensinar matemática, ou física ou história, é introduzir o aluno ao invisível. É por isso que não posso concordar com um modelo de ensino excessivamente laboratorial. Um tal modelo está sempre associado a uma ideologia ingenuamente “constructivista”. Como se o aluno tivesse que “construir” teorias, leis, relações, outra vez, do princípio, a partir daquilo que está a ver, agora, com os olhos da carne, no laboratório.

A.G - Tinham que ser génios porque quem descobriu essas teorias, essas leis, essas relações, foram génios, gigantes.

O.P. – É que, quem descobriu, só descobriu porque outros já tinham descoberto outras coisas antes. Portanto, pretender – como hoje às vezes se diz – fazer um “ensino por descoberta”, pretender que o aluno descubra, por si próprio, a partir da sua própria observação, é meio caminho andado para não ensinar coisa nenhuma. Sem dúvida que o aluno pode ser convidado a fazer isso uma vez ou duas. Para perceber os procedimentos, para ter uma experiência do rigor da observação, da importância dos instrumentos, etc. Mas isso constitui, não um ensino, mas apenas uma instrução às regras de laboratório. De facto, o que é importante, o que se ensina verdadeiramente é o invisível.

A.G – Sei que, já o referiu, é uma especialista em Leibniz, e penso que também em Kant?

O.P. – Eu não disse que era especialista em Leibniz. Disse que Leibniz é o meu autor de referência fundamental. Quanto a Kant, sou apenas leitora interessada.

A.G – Nesta revista, de uma escola de psicologia, diga-nos como é que seduziria estudantes de psicologia para esses dois “monstros”...

O.P. – Percebo bem que Leibniz e Kant possam ser muito importantes para uma escola de psicologia, sobretudo Kant. Kant veio pôr na ordem do dia a questão dos limites do conhecimento, sem com isso regressar ao empirismo de David Hume.

A.G – A guerra entre empiristas e racionalistas...

O.P. – ...e por aí fora. Porém, no caso de Kant, tudo deriva de uma atenção muito especial para com as estruturas cognitivas do sujeito. É por aí, talvez, que Kant mais pode interessar à psicologia. Para Kant o conhecimento supõe a presença de estruturas *a priori* no sujeito. Mas o que quer dizer *a priori*? De vez em quando, trabalhava com os meus alunos um texto de Piaget que, como sabe, foi muito marcado pela *Crítica da Razão Pura*. É interessantíssimo ver como Piaget tenta desesperadamente escapar ao modelo kantiano, dizendo que as estruturas do sujeito não são *a priori*; que as próprias estruturas são construídas. Mas, depois, fica a pergunta: “Se são construídas, então por que é que cada um não as constrói à sua maneira?” E a resposta de Piaget é a de que “há princípios gerais de construção”. E voltamos a perguntar: “E qual o estatuto desses princípios gerais de construção? São *a priori*?” E Piaget diz, “Não, estão inscritos geneticamente, têm uma inscrição genética”. Garanto-lhe que esta luta de Piaget para escapar a Kant, vista em detalhe, entusiasma qualquer aluno! Fiz esse exercício algumas vezes, no “Seminário Temático”, a tal cadeira onde andava à volta do que é o conhecimento matemático, de como explicar a necessidade do conhecimento matemático. Ora, o que o Piaget quer salvaguardar é justamente essa necessidade, é que haja conhecimentos necessários. É muito interessante ver de que modo Piaget estabelece com Kant uma luta silenciosa. Página a página, ele tem um inimigo que quer abater: o *a priori* kantiano que desafia, que se opoe poderosamente ao seu constructivismo. Comparando dois ou três textos fabulosos de Piaget sobre esta questão, chegamos ao fim e, muito honestamente, temos que perguntar qual a diferença entre essa inscrição no património genético da humanidade e o *a priori* Kantiano. Piaget quer salvar as mesmas coisas que Kant quer salvar. Mas, enquanto Kant, para isso, instaura o “Sujeito transcendental”, Piaget remete para o “Sujeito epistémico”. Porém, o sujeito epistémico obedece a princípios universais de construção. Piaget vai recuando, vai mudando de terminologia... Às tantas, já não são princípios, são regras para construção dos princípios. O que levanta novas

questões: “De onde é que vêm essas regras? Por que é que todos temos as mesmas?” E aí, Piaget aproxima-se outra vez de Kant. Não tem outra solução. Kant é um pensador muito forte...

Já Leibniz é muito menos conhecido e menos lido. Por diversas razões. A primeira é logo a dificuldade do acesso aos textos. A obra de Leibniz é muito fragmentária. Temos a *Monadologia*, a *Teodiceia*, os *Novos Ensaios*, mais meia dúzia de livros. Mas, a maior parte da obra de Leibniz são fragmentos, cartas, textos cuja grande maioria só foi publicada postumamente! Quer dizer, há vários livros de Leibniz que estão acessíveis e traduzidos em todas as línguas. Mas, depois, há um conjunto imenso de textos que só se encontram em edições já mais ou menos eruditas, de difícil acesso. Isso uma razão. Depois, porque, ao contrário de Kant cujos textos são muito sistemáticos – parágrafos, sub-parágrafos, alíneas, obras muito bem organizadas – Leibniz fala de muitas coisas num só livro ou mesmo numa só carta... teologia, matemática, direito, história das línguas, etc. Uma outra razão diz respeito ao facto de, contrariamente a Kant, que era um pensador de rupturas e de grandes clivagens, Leibniz nos ter deixado uma filosofia contínua em acto, se quiser! Leibniz estava sempre a ensaiar várias hipóteses ao mesmo tempo, sempre a ouvir o que os outros tinham para dizer, sempre a tentar perceber bem os argumentos dos outros. E o seu pensamento modelava-se, depois, diferentemente, em consonância com o contexto argumentativo em que escrevia. De alguma maneira, ele foi um dos mais poderosos arautos do diálogo universal. Leibniz adopta várias perspectivas, a dele e a dos outros (...) e joga naquelas várias perspectivas. Procura englobá-las a todas numa compreensão mais funda, mais alargada. Os seus escritos são por isso muito subtis, muito profundos, de muito difícil acesso. Mas, vencidas essas dificuldades de acesso à obra, ao texto, ao pensamento, a Psicologia teria muita coisa a aprender com Leibniz. Sobretudo na questão da percepção e na relação entre o pensamento e o símbolo.

A.G – Vou agora fazer-lhe um desafio. Vou pedir-lhe, a si que já mostrou um enorme gosto pela etimologia e pelas palavras, que escolha uma palavra “*fétiche*”.

O.P. – É-me muito difícil eleger uma só palavra. Eu não me oriento por uma só coisa. Acho que nós somos uma enciclopédia, no sentido de a nossa vida ser feita de farrapos, de fragmentos, de estilhaços. Somos feitos de bocados. Somos vários. Não somos só um...

A.G. – Isso é uma boa palavra, em termos de etimologia, “enciclopédia”...
 O.P. – A *enkuklos paidea*, ou seja, o círculo perfeito do conhecimento, é uma palavra construída na civilização helenística e depois retomada por Rabelais no século XVI. Rabelais sonhava que Gargantua desse ao seu filho Pantagruel um conhecimento integral do universo, que não houvesse rio de que ele não conhecesse o nome, que não houvesse língua de que ele não soubesse os segredos, que não houvesse lugar do mundo que ele não tivesse desbravado, que não houvesse árvore da floresta, ou animal do campo de que não conhecesse as propriedades. Os nomes, as corolas das flores, deveria “conhecer todo o universo da enciclopédia”! É aí, nessa célebre carta de Gargantua, que a palavra entra novamente no vocabulário moderno. É a partir daí que ela, depois, vai ser largamente utilizada. Por Leibniz, por exemplo, que era um enciclopedista convicto. O meu interesse pela enciclopédia está também muito marcado pela inspiração de Leibniz. Foi essa pista que persegui num projecto FCT que coordenei sobre *Enciclopédia e Hipertexto*. O que me agrada na enciclopédia é ela remeter para um modelo de conhecimento que, ao mesmo tempo, é total e variado, é não-linear e descentrado e, ao mesmo tempo, atende ao mais pequeno detalhe, à mais fina ideia. É um ideal muito excessivo, muito labiríntico, muito extravagante, mas também muito amável e atencioso...

A.G. – Lá entramos no Borges outra vez...

O.P. – Tem razão. A enciclopédia, a biblioteca universal, a escola, o museu, a república dos sábios. Sabe? A minha tese de doutoramento estuda a conjugação dessas cinco figuras da unidade das ciências. Todas elas, figuras de fechamento e, ao mesmo tempo, de abertura. Fazer uma totalidade que não perca o frágil, o insignificante, o concreto e imediato. Odeio a totalidade esquemática, que se desinteressa pelo particular. Mas o sonho de uma totalidade que se quer agarrar ao particular é um sonho desmedido, impossível! Por outro lado, o facto de ser impossível não quer dizer que não possa ser... desejável... Quer dizer, o impossível está-se sempre a transformar em possível, não é? O impossível está aberto. Além disso, a enciclopédia tem um regime combinatório. Pode-se entrar por onde se quiser. Todos podem entrar. Não há uma porta real...

A.G. – Bem, eu já lhe roubei a tal “palavra *fétiche*” que ia escolher, a palavra enciclopédia...

O.P. – Não, não sou capaz de escolher uma. Justamente o que lhe estava a tentar dizer é que há sempre várias palavras: independência, autonomia, liberdade, há várias palavras que para mim são muito importantes. A autonomia talvez seja uma das mais importantes. Para mim é muito importante não me deixar ir, resistir o mais possível. Sou uma resistente. A palavra “resistente” é também muito importante. Mas não sou capaz de me ater a uma só palavra.

A.G. – E se fossemos pelo gosto da sonoridade da palavra?...

O.P. – Tem razão. Por exemplo, “Saber - Sabor”. Esta dupla, que Roland Barthes tão bem soube teorizar, é algo que me encanta e que, agora que estou mais velha, ...

A.G. – “Cronologicamente mais avançada”, em estilo politicamente correcto...

O.P. – Não, não. Mais velha! Quando uma pessoa trabalha bastante durante a sua vida, depois há uma doçura que se adquire. Tem a ver com essa questão do sabor. Tive muitas tarefas que me distraíram, que não me deram sossego, tarefas organizativas em que estive empenhada. Fundei um Centro de Filosofia das Ciências que fomentasse e apoiasse a investigação nesta área em Portugal. E esforcei-me para que, antes de sair da Faculdade, deixasse esse Centro relativamente constituído, para que outros, depois, o prosseguissem. Fundei uma revista de Filosofia e Ciência, “Kairos”, que ainda hoje existe e tem âmbito internacional reconhecido. Fundei um programa doutoral muito rico e inovador no âmbito de um concurso aberto pela FCT. Foi objecto da mais alta classificação por um júri internacional e o único programa doutoral de Filosofia aprovado em Portugal. Dirigi – e ainda dirijo – muitas teses de doutoramento e mestrado. Muito trabalho. Mas quando tenho tempo para ler... Você não imagina o que é para mim, hoje, ler. Um bom texto que eu hoje leia é como se fosse uma chuva de estrelas que cai sobre os meus ombros. Quer dizer, estou hoje receptiva à leitura de uma forma muito intensa. Tudo ressoa de uma forma extraordinária... Acho que alcancei um bocadinho esse estado: o saber para mim transformou-se absolutamente em sabor. Quando leio assim, à desgarrada, sem ser “ler para” – porque isso nem é bem ler, é estudar, que é diferente, não é? – Uma pessoa quando tem que ler, não lê, estuda! Estudar, tem um “para” qualquer. Mas ler não tem “para” nenhum. Quando simplesmente lemos, as palavras tocam-nos de uma forma inaugural. Um livro é uma carta de amor, como diz Sloterdijk. Uma carta que foi lançada

ao mar numa garrafa, dirigida a amigos distantes e desconhecidos. E ler é receber essa amizade. Tornar-se digno dela. Tenho hoje esse gosto com uma intensidade como nunca tive. E acho que isso é fruto do que eu fui aprendendo (e estudando) ao longo da vida... E também dessa etimologia profunda que liga “saber” e “sabor”... E de eu já estar velha. A.G – Entramos no tema da velhice...

O.P. – Mas o entardecer é uma coisa muito bonita. Sabe que a filosofia sempre foi pensada como uma preparação para a morte (...) como um “saber morrer”. Isso é muito profundo, saber morrer. O Homem é o único animal que sabe que vai morrer, o único animal que constrói túmulos, que inventa deuses, que preza o passado e antecipa o futuro, que tem memória do Futuro. Por isso é que, uma das primeiras manifestações humanas são os túmulos...e por isso é que a mais decisiva marca do humano é a escrita enquanto memória do passado e promessa de futuro. Acho que a filosofia, em grande parte, é uma aprendizagem para saber morrer com paz, com sabor, com sabedoria. O que não quer dizer que não se aceite e celebre a vida no seu esplendor. Não são coisas contraditórias. Pelo contrário! A vida, justamente, tem de ser vivida no seu esplendor. É o esplendor da vida que vai dar sentido a este absurdo que é a morte. Em vez de fechar com a morte, fechemos com a vida e o seu esplendor. Aí está outra bela palavra: “Esplendor”, esplendor porque atira para mil lados, abre todas as portas.

Nota

1. Entrevista conduzida por António Gonzales (docente e investigador no ISPA, membro de Centro Cultural Aziz ab'Saber). A entrevista foi feita em 2004 para um número da Revista *SER*, entretanto extinta onde seria apresentada com as seguintes palavras de António Gonzales: “Conhecer um pouco do pensamento da Professora Olga Pombo serviu de pretexto a uma conversa solta, entre livros e escolas, pensadores de todos os tempos, anões e gigantes, infantes e gerentes. Docente e investigadora na Faculdade de Ciências da U.L., Licenciada e Mestre em Filosofia, Doutorada em História e Filosofia da Educação e com Agregação em Filosofia das Ciências, é autora de vários livros e publicações. Ao sabor das palavras, começamos no ensino e terminamos na morte. Falamos do educar e do ensinar. Perguntamos: porque “damos” aulas? Leituras: de livros, textos e hipertextos. Cruzaram-se filosofia, epistemologia e matemática, com o ensino como pretexto. Apresentamos, com muita pena nossa, apenas um pequeno excerto dessa longa – e saborosa, etimologicamente saborosa – conversa”.

2. O livro acabou por ser publicado, quase 30 anos depois de ser sonhado. Nele reúne um conjunto de estudos de vários autores (António Vieira, João Constâncio, Jorge Carreira Maia, José Trindade dos Santos, Manuel Rodrigues, Oded Baliban e Olga Pombo), e uma longa introdução da minha autoria Cf. Pombo, Olga (ed.) *Regresso ao Protágoras de Platão*, Lisboa: Mariposa Azul, 2021.

Olga Pombo é licenciada em Filosofia, mestre em Filosofia Moderna, doutorada em História e Filosofia da Educação, fez Agregação em História e Filosofia da Ciência em 2009. Foi professora (até 2016) do Departamento de História e Filosofia das Ciências da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa de que foi presidente desde a sua fundação em 2007 até 2012. Foi fundadora e coordenadora do *Centro de Filosofia das Ciências da Universidade de Lisboa* e do *Programa Doutoral FCT em Filosofia da Ciência, Tecnologia, Arte e Sociedade* da mesma universidade (até 2016). Coordenadora de diversos projectos nacionais e internacionais, tem publicados cerca de centena e meia de títulos em Portugal e no estrangeiro. Membro fundador da *Société de Philosophie des Sciences* (Paris), membro honorário da *International Association for the Study of Controversies* e da comissão de honra do *Plano Nacional de Leitura (PNL2027)*, foi seleccionada como uma das 100 figuras do livro *Mulheres na Ciência*, editado pela Ciência Viva em 2016. Os seus interesses dividem-se pela *Filosofia Moderna*, em especial Leibniz, *Filosofia da Ciência*, *Filosofia da Imagem* e pelo tema da *Ciência e Arte* cuja leccionação iniciou em Portugal. Fundadora e directora da revista *Kairos. Journal of Philosophy & Science*, é actualmente presidente da mesa da Assembleia Geral da *Sociedade Portuguesa de Lógica (SPL)* e membro do Conselho Científico do *Reseau National des Maisons des Sciences de l'Homme* (Paris).

Outras obras da mesma autora:

