

## A ESCOLA, O CONSTITUTIVO E O RESTO

António Cruz

### Introdução

Vamos tomar a escola como objecto de reflexão a fim de discernir o que nela poderá ser considerado constitutivo e o que nela poderá ser considerado o resto. Ainda que de um modo muito sucinto, partiremos de domínios não muito comuns nas abordagens da escola e que nos permitirão falar dela com alguma propriedade, uma vez que a escola é antes de mais uma instituição social e um organismo vivo. Poderemos utilizar os instrumentos conceptuais desses domínios para análise da escola como obra de arquitectura e como lugar de ensino, como instituição social e como unidade orgânica.

### O constitutivo

A ontologia institucional permite-nos afirmar que uma instituição social encerra três noções primitivas necessárias: a intencionalidade colectiva, a atribuição de uma função e um estatuto funcional. Estas três noções aparecem em «What is an institution?», artigo em que John Searle nos oferece um “resumo” do seu livro *A construção da realidade social*. Nesta obra, e para além das noções já referidas, o autor aborda ainda uma quarta noção que é o *background*.

A intencionalidade colectiva, que abrange intenções, crenças e desejos colectivos, permite criar formas especiais de realidade social, compartilhada por dois ou mais agentes. Aos objectos e às pessoas é atribuída uma função que apenas pode ser exercida se for aceite colectivamente. As instituições dependem de regras constitutivas de tal modo que podemos afirmar que a ontologia institucional da civilização humana é uma questão do estatuto de funções impostas de acordo com essas regras constitutivas e com um poder deontico. Este poder encerra deveres, obrigações, permissões, requisitos e certificações. A linguagem, sendo ela mesma uma instituição, apresenta a estrutura lógica de todas as instituições e é mesmo a condição de todas elas. É a linguagem que veicula a intencionalidade colectiva, a atribuição de funções e dos estatutos funcionais.

Podemos falar de um sistema vivo a partir de três noções que têm em comum a ideia de que “qualquer coisa” será capaz de produzir um certo tipo de acção ou de comportamento por si mesmo: a auto-organização, a autonomia e a identidade. Essa ideia encerra a chave da auto-organização, não só porque a especificidade desta “qualquer coisa” é responsável pela acção produzida, mas também por causa de um movimento de reflexividade, que devido à sua própria acção é constitutivo da entidade desse sistema. Falamos de autonomia quando os processos/sistemas auto-organizadores se tornam verdadeiros agentes, capazes de se manterem de maneira adaptativa e de exercerem acções num verdadeiro meio ambiente. Ainda que em referência à auto-organização se fale tanto de «sistema» como de «processo», a ideia de autonomia requer sistemas dotados de uma identidade distinta, porque ela supõe não somente

uma distinção nítida entre sistema e meio ambiente, mas também a possibilidade de estes sistemas realizarem esta distinção por eles mesmos, isto é, de eles poderem redefinir as suas interacções com o meio ambiente. O agente autónomo é um sistema que age não somente por ele mesmo, mas também para ele mesmo, isto é, ele é tanto a fonte como o destinatário de suas acções. Todavia, reconhece-se que a chave da autonomia de um sistema reside na sua capacidade de gerar (e de regenerar) constrangimentos funcionais. O conceito de sistema autónomo mínimo tem duas características fundamentais: uma que consiste numa identidade activa que ressalta do conceito de agencialidade funcional (um sistema autónomo constrói recursivamente os constrangimentos que o constituem, gerando as trocas de matéria e de energia com o seu envolvente) e outra relativa aos mecanismos de controlo, selectivos e locais. É apenas com a criação de um mecanismo que permita codificar constrangimentos funcionais pelo expediente de componentes complexos mas estruturalmente estáveis que se abre a possibilidade de crescer indefinidamente a complexidade e robustez dos sistemas autónomos.

### A escola

A aproximação ontológica das instituições sociais fornece-nos alguns elementos que se afiguram fundamentais na construção social da escola e no seu bom funcionamento: a intencionalidade colectiva, partilhada por toda a comunidade escolar em torno da sua missão; a adequada distribuição de funções acompanhada do reconhecimento de estatutos funcionais e de poderes deonticos através de uma linguagem performativa e constativa própria.

A aproximação à escola, tomando por referência os sistemas vivos, permite-nos introduzir noções que se nos afiguram relevantes no domínio escolar: auto-organização, autonomia, identidade, reflexividade, sistema e processo. Fica-nos a ideia de que a escola ao agir ensinando se constitui, dado que age por/para ela para/com os outros. Se John Searle nos fala de regras constitutivas dos necessários jogos institucionais, nesta segunda aproximação fala-se na capacidade de gerar e de regenerar constrangimentos funcionais como chave da autonomia de um sistema. A codificação dos constrangimentos funcionais possibilita o crescimento indefinido da complexidade e da robustez do sistema autónomo.

A escola deve constituir-se ela mesma como centro da sua acção e da sua missão de ensinar e organizar. Se se quer compreender o que é a especificidade da instituição escolar, na sua relação com os imperativos do conhecimento e com a vocação do homem realizar a sua humanidade, deve abandonar-se o que os teóricos das ciências da educação chamam o “triângulo didáctico”. Os seus três ângulos seriam, na linguagem própria da pedagogia nova, o “saber”, o “aprendente” e o “formador”. Não se vê muito bem como a criança poderia ocupar o centro do sistema educativo a partir do momento que se situa num dos ângulos do triângulo. Se se quer operar a revolução copernicana da educação, que consiste em voltar à própria realidade, é preciso compreender a

originalidade da escola enquanto instituição específica a fim de captar o que nela existe de permanente e de legítimo para oferecer aos humanos uma abertura para a cultura verdadeira (J.-F. MATTÉI: 2004, pp. 154-155).

Não é o aluno, nem o mestre, menos ainda o estado que é o centro do sistema educativo: a própria escola, compreendida como escola do pensamento, é a única habilitada a ocupar o seu próprio centro. Tal é a fonte legítima e incondicional da sua liberdade e da sua autoridade. (158). Sendo a criança objecto da infinita solicitude, a escola existe para a conduzir para fora de si mesma, para uma realidade que a ultrapassa. Esquecer isto mesmo equivale a esquecer a finitude e o esforço como horizontes de um humanismo que valoriza o trabalho sobre si e equivale a esquecer um possível esclarecimento para a violência escolar. O sintoma que se encontra nas escolas resulta da incapacidade que as crianças, os adolescentes e jovens apresentam não só de trabalhar escolarmente mas também de se trabalharem a si mesmos, distanciando-se do mundo febril em que estão imersos. Assim, o que encontramos muitas vezes na escola é uma ressonância preocupante, fonte de atitudes impróprias do espaço escolar.

Os três princípios institucionais da escola são os saberes transmissíveis, os especialistas encarregados de os transmitir e a instituição reconhecida que tem como tarefa colocar frente a frente o especialista e aquele a quem se deve transmitir estes saberes. A escola assegura a continuidade do espírito, a permanência do conhecimento, a perenidade da história como história comum do saber e da liberdade. O seu centro fundamental é a liberdade pelo saber e o saber pela liberdade.

Contrariamente a todos os outros animais, os humanos ensinam. Ensinar não parece ser necessário para a manipulação dos utensílios (os chimpanzés desembaraçam-se muito bem por imitação) ou para a aprendizagem da linguagem (os bebés contentam-se com escutar e baluciar) mas poderá ser essencial à transmissão de valores. Para uma boa definição do próprio homem talvez se pudesse rebaptizar a nossa espécie de *Homo didacticus* (COBB: 2010, p. 26).

### O resto

Começamos por clarificar o conceito de resto e por lhe delimitar os contornos sobretudo quando o utilizarmos no contexto escolar. Diogo Pires Aurélio afirma que o resto pode ser tomado em dois sentidos: como a alteridade indeterminada ou indizível e como identidade excedentária ou icónica. O resto pode ser entendido como o desconhecido, como o acessório e, até, o residual purificado.

Esta preocupação clarificadora é tanto mais necessária quanto mais a própria escola parece ser reduzida à condição de resto cultural ao ser-lhe esvaziado o seu programa institucional pelas indústrias de programas. Neste sentido e por este motivo a escola deve constituir-se como um lugar claramente específico, criando o seu mundo próprio no sentido em que mundo é “precisamente isto onde há lugar para todo o mundo: um lugar verdadeiro, o que faz com que haja verdadeiramente *lugar do ser aí*.” “Um mundo é um espaço no qual ressoa uma

certa tonalidade. Mas esta não é nada mais que o conjunto de ressonâncias que se reenviam, que modulam e modelizam os elementos, os momentos, os lugares do mundo” (JEAN-LUC NANCY: p. 35).

Às vezes, o acessório ou o resto é de tal modo avassalador da dimensão escolar que se torna importante fazer um trabalho aturado e arqueológico, até se chegar à camada em que se situa o ensinar e o aprender. Como diz Daniel Pennac: “Os nossos *maus alunos* (alunos considerados sem futuro) nunca vão sozinhos para a escola. O que entra na sala de aula é uma cebola: algumas camadas de tristeza, de medo, de inquietação, de rancor, de raiva, de desejos insatisfeitos, de renúncias furiosas, acumuladas sobre um fundo de passado humilhante, de presente ameaçador, de futuro condenado. Reparem, vejamos chegar, o corpo em transformação e a família dentro da mochila. A aula só poderá começar realmente depois de pousarem o fardo no chão e descascarem a cebola. É difícil de explicar, mas às vezes basta um olhar, uma palavra amiga, um comentário de adulto confiante, claro e estável, para dissolver estas mágoas, aliviar os espíritos, instalá-los num presente rigorosamente indicativo.

Como é natural, o bem-estar será provisório, a cebola voltará a formar-se à saída e será com certeza necessário recomeçar no dia seguinte. Mas ensinar é isso mesmo ...” (DANIEL PENNAC, 2007, p. 60).

A especificidade do lugar escolar implica que se dote a escola de uma boa ressonância como resultado de um bom trabalho pedagógico nela realizado; ou, ainda, implica que se crie uma atmosfera particular proveniente da arquitectura e da arquitectónica da escola. Citando com alguma liberdade o Arquitecto responsável pelo projecto desta Escola, Manuel Tainha, dir-se-á que o elemento chave de todo o projecto arquitectónico consiste na sua capacidade de estruturação espacial dos actos, gestos, eventos e acontecimentos. Dir-se-á que esse é o elemento chave de todo o projecto escolar: ter a capacidade de estruturar actos, gestos, eventos e acontecimentos elevados e próprios da Escola.

### Conclusão

Termina-se este texto com uma citação um pouco longa mas que se afigura esclarecedora: “Mais radicalmente, fora de toda a missão humanista, é constitutivo do saber ser transmitido e sê-lo de uma maneira regulada. Porque o saber é antes de toda a representação, que exige, para ser vivo, ser pensado por uma consciência que o compreende. Sem compreensão, não há saber mas crenças. O saber é também um sistema de representações verdadeiras e esta verdade, que é uma relação entre o espírito e a coisa, esforça-se por ser universal. O que seria um saber conhecido só por mim e válido só para mim? O que seria uma representação verdadeira só para mim? Todo o saber tende a ser universal, isto é, recebido por outras consciências vivas e compreensivas. Assim, esta dupla característica do saber, ser somente para uma consciência e para toda a consciência, implica, mas de maneira intrínseca, a sua transmissão. Mas, ainda aí, porque o saber é uma representação normalizada, disposta segundo critérios válidos, a transmissão não pode ser deixada ao

acaso, é preciso um contacto vivo e regular no duplo sentido: frequente e conforme a uma regra, entre aqueles que “possuem” o saber e aqueles que desejam “recebê-lo”, desejo consciente ou não. Consequentemente, desde que há saber, há transmissão segundo formas reguladas; o que exige uma instituição.

Toda a Escola digna deste nome, isto é, na sua essência, existe por conseguinte como uma missão, a de transmitir os saberes construídos pelos homens precedentes às gerações nascentes e tornar estas capazes de continuar o trabalho. Ela assegura a continuidade do espírito, a permanência do conhecimento, a perenidade da história como história do saber e da liberdade. O seu núcleo fundamental está aí: a liberdade pelo saber, o saber pela liberdade” (DELFOUR: 2006, p. 2).

---

## Bibliografia

- ALVARO MORENO, «Auto-organização, autonomia et identité», *Revue Internationale de Philosophie*, 2004/2, n.º 228, pp. 135-150.
- BERNARD STIEGLER, *Réenchanter le monde*, Paris, Flammarion, 2006.
- DANIEL PENNAC; *Mágoas da Escola*, Porto, Porto Editora, 2007.
- JEAN-FRANÇOIS MATTEI, «La révolution copernicienne de l'éducation», in AAVV, *Éducation et formation*, Paris, Parole et Silence, 2004.
- JEAN-JACQUES DELFOUR, «L'École malgré la République», publicado na internet em 2006/04-2008/02 (réédition) in [http://www.sens-public.org/article.php3?id\\_Article=268](http://www.sens-public.org/article.php3?id_Article=268)
- JEAN-LUC NANCY, *La création du monde ou la mondialisation*, Galilée, Paris, 2002.
- JOHN SEARLE, «What is a institution?», in *Journal of Institutional Economics* (2005), 1: 1, 1-22
- MATTHEW COBB, «Nous sommes tous de primates», *Books*, n.º 13, Mai-Juin, 2010, p. 26.
- VÁRIOS, *A filosofia e o resto*, Lisboa, Edições Colibri, 1996.