

# Caderno escolar



**Pensar a escola**

## ÍNDICE

|  |    |
|--|----|
| Nota de abertura   | 3  |
| A Escola: um lugar único<br><i>Olga Cândido</i>                            | 4  |
| A função do professor<br><i>Hélio Pinto</i>                                | 7  |
| A minha é melhor do que a tua<br><i>Gonçalo Simões</i>                     | 9  |
| A Escola dos saberes<br><i>António Lopes</i>                               | 13 |
| Prazer de ver/Prazer de aprender<br><i>Isabel Freire e Maria José Reis</i> | 15 |
| A Escola, a linguagem e o impossível<br><i>António Cruz</i>                | 17 |
| A Escola como memória do futuro<br><i>Olga Pombo</i>                       | 21 |
| Recensões  | 28 |
| Bibliografia comentada   | 30 |

## NOTA DE ABERTURA

CADERNO ESCOLAR é um projecto de revista deste estabelecimento de ensino procurando articular experiência, reflexão e ensino. Se esta tripla articulação tenderá a assegurar o rumo do projecto, cada número procurará constituir-se à volta de um núcleo temático. Assim, este primeiro número tematizará a problemática da escola, o segundo ocupar-se-á da avaliação e do sucesso educativo, o terceiro tratará da transmissão e da didáctica. Ao fim e ao cabo, o projecto terá a existência que os textos de colegas e de convidados possibilitar, com uma publicação que se pretende sazonal, ao ritmo dos períodos escolares.

Este projecto de revista começou a tornar-se realidade graças ao dinamismo cultural que a Escola vem mantendo através da implicação activa do seu corpo docente e da excelente colaboração dos seus convidados. Se o projecto resulta do dinamismo cultural que a Escola apresenta, pretende-se que o mesmo reforce esse dinamismo e inscreva no espaço escolar algo que o individualize e eleve: um ensino efectivo, uma relação atenta e uma reflexão urgente. E, talvez, deste modo se impeça o que J.-L le Goff denuncia como sendo uma barbárie doce: uma espécie de revolução permanente que desestrutura os nossos modos de viver, de agir e de pensar.

Aproveita-se para agradecer a autorização que a Prof<sup>a</sup> Doutora Olga Pombo concedeu para a publicação do seu artigo. Agradece-se também ao Dr Pedro Campos e à Escola Profissional Val do Rio, o apoio concedido na composição, execução e acabamento deste Caderno.

## A ESCOLA: UM LUGAR ÚNICO

Olga Cândido

Demasiadas vezes nos confrontamos com questões acerca da *escola* e da *educação*. Responder a tais questões afigura-se como uma tarefa complexa. No entanto, a complexidade não pode ser barreira inultrapassável, que nos impeça de avançar, na senda de uma clarificação.

Assim, proponho-me pensar sobre um lugar que, considero especial, único e sagrado, onde o saber é transmitido aos jovens, no sentido de os instruir, apelando à sua inteligência, à sua memória e à sua imaginação, abrindo-lhes horizontes, propiciando-lhes um contacto com a realidade que os transcende, que está para além deles mesmos e que só é atingível através do exercício do pensamento, este lugar é a *escola*, nas palavras de Jean-François Mattéi, no seu livro *A barbárie interior*, “(...) A escola não tem que se abrir à *vida*; muito pelo contrário, ela tem que se abrir ao *mundo*; e para se abrir ao mundo permanente das obras que a história nos lega e ao mundo comum dos homens que o espaço público nos oferece é preciso que a escola permaneça um lugar à *parte*. (...)”<sup>1</sup>

Considerando que, enquanto cidadãos que integram uma nação desenvolvida e que, como tal, somos parte de uma comunidade global, proponho duas questões propedêuticas que vão mais além da *escola*:

Será esta uma verdadeira comunidade?

O que existe em comum à globalidade?

Uma comunidade verdadeiramente humana e em desenvolvimento (que nunca se considera suficientemente desenvolvida) é aquela que partilha o saber, a ânsia pela procura da verdade, o desejo de conhecer e a insatisfação com o que já conhece. Esta encontra em tal insatisfação o impulso para procurar o que ainda não conhece.

Uma comunidade que não preza o conhecimento, que não anseia por saber mais e por atingir a verdade, não evolui. É nesta situação que a sociedade portuguesa actual se encontra. A comunidade que formamos não tem estas características de verdadeira comunidade humana: vagueamos entre a aparência do conhecer e a aparência do ser; vagueamos entre a ilusão e a verdade, fascinados, não pelo brilho dessa verdade, mas embalados pela apelativa ilusão. Não possuímos a consciência de uma “Insustentável leveza do ser” (feliz título de um romance de Milan Kundera), mas preguiçosamente permanecemos nessa agradável “leveza”: no “faz de conta” proporcionado pelas várias “telenovelas da vida real” (subtítulos de programas televisivos que exploram o quotidiano artificial de pessoas que se dispõem a aceitar tal exploração); na futilidade famosa; na celebridade do banal e do sórdido. Paralelamente, alheamo-nos da situação política, económica, social, cultural e civilizacional. O acessório triunfa sobre o essencial. E, cegos perante esse essencial, não percebemos tal cegueira.

A educação nacional, enquanto sistema de ideias que norteia a prática educativa de uma nação, reflecte a desorganização e a pouca preocupação por construir uma sociedade apoiada no saber e no conhecimento. As políticas educativas denotam intenções avulsas de implemento de “melhorias”, no entanto, era necessário recuperar a verdadeira e fundamental função da *escola*: ensinar.

A *escola* tem que ser um espaço de esperança, um “oásis”, onde é possível retemperar do desgaste causado pela desértica circunstância que nos envolve; onde se pode “beber da fonte do saber”, saciando uma “sede” que subtilmente vai deixando de incomodar.

Mas esta “fonte” e este “oásis” de fecundo e aprazível têm actualmente muito pouco:

As salas de aula - onde o saber deve acontecer a todo o instante - são emolduradas de paredes nuas, sem estantes cheias de livros, sem meios audiovisuais que possam ser explorados num sentido positivo.

Os laboratórios - onde as experiências científicas deveriam ser realidade - são espaços de improviso perante meios que escasseiam atrozmente.

As artes e a educação física são tão menosprezadas como tudo o resto no que se refere às boas condições para as suas práticas.

O livro único ou o manual, o caderno e a esferográfica assumem-se como elementos demasiadamente importantes.

Assim, o acesso a novas/antigas perspectivas sobre a realidade, sobre o mundo, fica limitado.

Resta-nos o fundamental: a mente dos alunos e dos professores! No entanto, aqui surge uma nova questão: Como se poderá estabelecer uma comunicação adequada entre mentes cujos referenciais são incomensuravelmente distantes?

Parece-me que a resposta a esta questão é mais um desafio e um imperativo que temos que encarar seriamente. A reflexão acerca desta dificuldade essencial deve ser feita no sentido de encontrar a melhor forma de, eficazmente, educarmos os nossos jovens.

Considerando que esses jovens possuem um apetite inato pelo saber e que esse apetite pode ser infinito, se devidamente estimulado, então não é via adequada desprezá-lo ou encará-lo como algo que a *escola* tem que ensinar. Para educar eficazmente é necessário garantir os meios adequados e “alimentar” este apetite de saber mais, exigindo sacrifício, esforço, trabalho e insatisfação. A *escola* tem que ensinar conteúdos, novas e antigas linguagens e línguas, literatura, matemática, filosofia, ciências experimentais, história, ... em suma, novas e antigas formas de olhar o mundo.

Só assim, o aluno poderá distinguir a ilusão da verdade e perceber como a “leveza do ser” é, absolutamente, “insustentável”. Então, o aluno perceberá como deve “despertar do sono” em que está envolvido.

Esta é a dura e nobre missão da *escola*, ela tem que ser aprazível - é imperativo que o seja - mas também tem que ser um espaço de crescimento, onde a criança aprende a ser adulto.

Tomando como princípio da *educação* a facilidade e como objectivo o mero desenvolvimento de competências, a *escola* fica destituída de sentido, as expectativas dos professores e dos alunos são frustradas.

A competência básica e inata ao aluno, como a qualquer indivíduo, é a vontade de ser mais humano. E, sabendo mais, torna-se mais. É na *escola* que o processo de humanização vai ter continuidade, ele começa na família e continua na sociedade, a *escola* está entre uma e outra instância e não se pode confundir com nenhuma delas, os papéis e o estatuto são distintos.

Na *escola*, onde se reúnem as condições necessárias e ideais, em conjunto com outros indivíduos e sob a orientação do professor, o aluno evoluirá e fará parte da verdadeira comunidade humana. Comunidade dos que, mesmo após terminada a sua estadia na *escola*, continuam, por si, com o seu esforço, com o seu trabalho, empenhamento e vontade, a alargarem os horizontes culturais.

Tal como o escravo que é forçado a abandonar o “plano das sombras” e depois aí regressar, como narra Platão na *República* a propósito da alegoria da caverna, o aluno também deve regressar à *escola* para partilhar as suas descobertas, incentivando outros, mais jovens, a fazerem o seu próprio caminho de ascense, a fazerem cultura.

São estes os reais princípios e objectivos da *escola* e da *educação*. Urge que a sociedade actual os reconheça para os assumir. Só assim poderemos criar uma comunidade de cidadãos participativos, empenhados e responsáveis.

Educar é civilizar, é levar o aluno a sair de si e a abrir-se ao mundo, pensando de forma crítica.

A *escola* institui o combate à barbárie e fornece os instrumentos conceptuais necessários que levam o homem a poder pensar e a organizar a confusão, transformando o caos em cosmos, o i-mundo em mundo, a ultrapassar a arbitrariedade e o relativismo, a espantar-se perante a negação do humano nos massacres mais cruéis, nas violações dos direitos humanos, na descarada destruição da natureza ou no desrespeito mais brutal pela vida.

O *professor*, a *escola* e a *educação* têm que proporcionar o desenvolvimento de uma comunidade que preserve a sua memória e que seja capaz de se projectar no futuro. Uma comunidade onde o homem se pode tornar mais homem, onde a cultura combata a incultura, a deformação e a barbárie.

---

<sup>1</sup> Jean-François Mattéi, *A barbárie interior*, Ensaio sobre o i-mundo moderno, Tradução Isabel Maria Loureiro, São Paulo, Editora UNESP, 2002, p.187

## A FUNÇÃO DO PROFESSOR

Hélio Pinto

A discussão sobre o sucesso dos alunos é de maior importância. Após 30 anos de democracia, a política para o Ensino continua a ser feita ao sabor das alternâncias eleitorais, e de opções cujo objectivo último tem sido privilegiar os modelos conceptuais em detrimento do melhoramento das condições necessárias à implementação de um dado modelo educativo. A consulta das estatísticas mostra claramente a falência do sistema educativo português em conseguir alcançar elevadas taxas de sucesso; relativamente à União Europeia, Portugal apresenta uma das mais baixas percentagens de alunos que concluem o Ensino Secundário, para além dos níveis de iliteracia serem dos mais elevados da Europa.

Tendo presente esta situação, isto é, dado o facto de não existirem condições de fundo, objectivas e subjectivas, susceptíveis de poderem melhorar o sistema educativo tendo como objectivo o sucesso dos alunos e o fornecimento das ferramentas conceptuais necessárias para que esse sucesso possa ser alcançado, o ónus da acção cabe aos professores e às famílias dos alunos. Isto não significa que se deva abdicar de discutir, criticar e sugerir alterações ao sistema educativo de modo a inserir a Escola no contexto social actual, numa altura em que a polivalência, a adaptação, a inovação e a utopia são tão fundamentais para o futuro do país. É urgente debater, fora de qualquer enquadramento partidário, e de forma totalmente aberta e sem preconceitos, quais as condições necessárias para o desenvolvimento cultural e tecnológico de Portugal e de como o sistema educativo deve ser alterado de forma a corresponder a esse imenso desafio.

A acção do professor reveste-se, neste contexto, de vital importância. É seu o dever de procurar facilitar a aprendizagem, de procurar da melhor maneira que sabe ensinar os alunos e tentar motivá-los não só para aprender, mas também para desenvolver o seu espírito crítico e a sua autonomia, e procurar alcançar o sucesso, utilizando as estratégias julgadas necessárias, tendo sempre em vista as características dos alunos e a necessidade de cumprir os objectivos programáticos da disciplina que lecciona.

O primeiro aspecto que julgo ser importante na actuação do professor na sala de aula é a necessidade de entusiasmo, a necessidade de mostrar o interesse dos temas leccionados e a sua importância no contexto da disciplina. Considero este aspecto muito importante. As aulas de que me lembro melhor são aquelas em que o professor mostrava, de forma evidente, o seu gosto pelos conteúdos leccionados, porque isso tornava a aula mais interessante, mais apelativa. O professor deve, portanto, mesmo quando os conteúdos leccionados não são da sua preferência, procurar transmitir entusiasmo e paixão.

O segundo aspecto de que quero falar relaciona-se com a autocrítica. Qualquer aula que se dá é uma etapa, com o seu percurso. Nem sempre o percurso de uma aula é aquele que tínhamos programado. É essencial, portanto, a necessidade de avaliar aquilo que se faz durante cada aula que se dá. Nem sempre agimos da melhor maneira relativamente aos alunos, quer em termos pedagógicos, quer em termos da relação professor-aluno, já que somos apenas pessoas; podemos, no entanto, procurar melhorar a nossa acção enquanto actores significativos no processo de aprendizagem dos alunos, e procurar, pela nossa parte, dar o exemplo de como é possível procurar sempre alcançar algo melhor.

O terceiro aspecto tem a ver com as características das turmas que leccionamos. Não existem duas turmas iguais; porque razão os objectivos devem ser iguais, se existe essa diferenciação? É evidente que existem objectivos essenciais, os quais têm de ser cumpridos, mas parece-me

evidente a necessidade de nivelar certos objectivos às características de cada turma, apesar de estas poderem ser heterogéneas. Se, por exemplo, os alunos do 10º Ano de uma dada turma têm lacunas graves em conhecimentos julgados essenciais para o cumprimento do programa de uma dada disciplina, então devem ser tomadas acções de forma a minorar essa situação. Não adianta, no meu entender, responsabilizar os professores dos anos anteriores e esquecer essas lacunas, porquanto isso não resolve qualquer problema. Pelo contrário, é necessário identificar as lacunas existentes e procurar trabalhar, numa perspectiva que envolva os alunos e a sua família, por forma a superar as dificuldades identificadas. Claro que isso implica trabalho, não só do professor dessa turma, mas também, no âmbito do seu grupo disciplinar, dos professores que leccionam essa disciplina, de forma a encontrar as soluções julgadas necessárias. Se referi o 10º Ano como exemplo, isso relaciona-se com o facto de ser neste ano que o insucesso é mais visível e também porque é neste ano que podem ser adoptadas as medidas julgadas necessárias com vista a alcançar o sucesso nesse ano e nos anos seguintes. Convém notar que o objectivo não é facilitar, mas sim identificar e actuar em conformidade; claramente, portanto, e apesar de defender a adopção de objectivos adequados às características específicas de cada turma, isto não significa que se deva optar por facilitar em excesso, porque isso só pode significar que, mais tarde ou mais cedo, as lacunas tornar-se-ão ainda mais difíceis de superar e porque, assim, não estamos a ajudar os alunos, mas sim a encontrar uma forma artificial de alcançar o sucesso.

Neste contexto, gostava de referir alguns aspectos relacionados com a avaliação. Em muitas das escolas onde exerci a minha actividade lectiva, o número de testes realizados por período é, tipicamente, dois. Nunca encontrei uma justificação plausível para este número; de facto, porque não fazer três, quatro, ou cinco testes por período? No meu entender, a realização de um maior número de testes, para além de tornar necessário um maior acompanhamento por parte dos alunos, permite também a realização de testes abrangendo um conjunto de conhecimentos mais pequeno, com todas as vantagens que daí advém para os alunos. Claramente, alguns dos testes devem ser globais, mas, durante o ano lectivo é possível a realização de um maior número de testes parcelares. Evidentemente, isso significa um maior volume de trabalho para o professor, mas se esse aumento de trabalho se traduzir num maior sucesso, penso que o esforço compensa.

O quarto aspecto que gostava de referir consiste no facto de a sala de aula ser também um espaço de debate e de informação não curricular. Na minha opinião é possível arranjar algum tempo para falar de assuntos, que pela sua actualidade ou por se relacionarem com os interesses dos alunos, possam servir de mote para uma discussão aberta, onde os diversos pontos de vista podem ser debatidos. Uma das actividades que normalmente realizo consiste em iniciar a aula a falar de um tema actual que possa não só contribuir para o aumento da cultura geral dos alunos, mas também permitir uma tomada de consciência para a pluralidade dos saberes e as suas intersecções e justaposições. Se for possível relacionar esses temas com os conteúdos leccionados melhor, mas qualquer tema pode ser debatido. Esses momentos são, no meu entender, importantes e, desde que não periguem a concretização dos objectivos definidos, devem ser considerados como uma forma pela qual a Escola contribui para a articulação dos diversos saberes e para a discussão plural e crítica de assuntos considerados interessantes e pertinentes.

Para concluir esta breve reflexão sobre o papel do professor queria referir um aspecto da minha forma de encarar a escola e os alunos, que pode ser sintetizada numa frase muito simples: “Os meus alunos são os melhores alunos, porque são os meus alunos e é com eles, e não com outros, que tenho de trabalhar!”



## A MINHA É MELHOR QUE A TUA

Gonçalo Simões

Anualmente, os *mass media* encarregam-se de trazer à baila a temática do “ranking” das escolas. Durante alguns dias, ecoam rumores um pouco por todo o lado, e prolifera uma profusa literatura sobre o assunto. Todavia, num ápice, faz-se um silêncio sepulcral sobre o tema, que só volta a ser notícia um ano depois. Os *mass media* apressam-se a fazer cada qual o seu “ranking”. O que constatamos é que não há duas listas absolutamente iguais, porque são usados diferentes factores e critérios na seriação.

No tempo que medeia entre uma e outra publicação o que é que sucedeu? O que é que fizeram as escolas e o que é que fez o sistema? Que medidas foram superiormente tomadas pelo Ministério da Educação?

Há toda uma diversidade de opiniões e interpretações sobre esses números que ciclicamente vão surgindo. Mas, face aos resultados verificados, subsiste sempre essa torpe insinuação de que o resultado do trabalho docente é sempre inferior àquilo que dele se esperava. Como se o esforço, determinação e dedicação dos professores pudessem ser assim, de um modo simples e redutor, expressos numa série de números – que revelam somente o modo como os alunos conseguiram, durante duas horas, traduzir e transmitir alguns dos saberes que ao longo de quase trinta e seis semanas foram paulatinamente absorvendo.

Pergunta-se, por isso, qual a necessidade e utilidade da divulgação desses resultados. Para sabermos que determinados colégios estão nos primeiros lugares e que determinadas escolas públicas se situam na fim da lista? Parece evidenciar-se aqui uma dose excessiva de sadismo. Se o Ministério da Educação é tão lesto a publicar os resultados não se lhe vê tanta agilidade quando se trata de fazer alguma coisa para ajudar as escolas a melhorar.

Que o digam professores e alunos da Escola EBI de Pampilhosa da Serra. A divulgação dos resultados tem-lhes servido para alguma coisa? Bem pelo contrário. Situados na cauda da lista, têm vindo a ser, ano após ano, consecutivamente enxovalhados. De que lhes serviu isso? O que nos serviu a nós? Somente a certeza de que não estamos no seu lugar. O que é muitíssimo pouco, quando o mal-estar dos outros é o nosso reconforto.

### **Avaliação e sucesso**

David Justino foi o arauto da divulgação dos resultados. E em tão má hora o fez que acabou por reconhecer que o método utilizado, não tinha sido feliz. Mandara lapidar - todos se lembram - no pórtico do seu site ministerial, a seguinte máxima: “As melhores escolas são aquelas que melhoram”. La Palice não diria melhor.

Da sua sucessora, de quem se conhecem poucos pensamentos sobre a causa educativa, consta que não é favorável à divulgação dos resultados e, pelo que é visível, já não vai ter oportunidade para mostrar onde se situa. Estamos pois confinados a meros caprichos: hoje há um ministro que considera importante divulgar os resultados que os alunos obtiveram em exame; amanhã, outro virá, que defende exactamente o oposto.

Assim, subsiste a legitimidade da pergunta: é ou não importante a divulgação? O que é que ela realmente nos mostra? De que nos serve?

A escolha da escola pelos pais e encarregados de educação é, geralmente, o argumento invocado para fundamentar a divulgação desses resultados. Estamos perante uma falácia. Todos sabemos, por várias ordens de razões, que tal não corresponde à verdade. Em primeiro

lugar porque as escolas não podem criar, por sua iniciativa própria, o número de turmas que querem. O número é imposto, superiormente, e não podem superá-lo. Depois, há o sofisma da escolha: neste caso, quando a procura é excessiva, não é quem procura que escolhe, mas sim quem é procurado. Por sua vez a localização da escola é, necessariamente, um outro tipo de embaraço nessa escolha: se alguém vive num extremo da capital não vai certamente optar por uma escola no outro extremo, mesmo que ela seja a número um do ranking. Finalmente, a diferença de propina entre escolas públicas e privadas impede, naturalmente, que a maior parte da população possa optar por uma escola privada. Mas reside aqui também um outro equívoco do sistema: de que escolas privadas implicam, necessariamente, melhores desempenhos dos alunos.

Ainda recentemente Helena Matos, num artigo intitulado “O princípio da não escolha” (Jornal Público de 15/01/2005), se insurgia contra a imposição de os pais terem que escolher a escola da sua área de residência, afirmando: “Eles [os pais] deviam ter o direito de colocar os filhos na escola pública que quisessem. Mas o princípio da não escolha é uma das pedras angulares dos serviços públicos em Portugal...”

No limite, o “ranking” serve para fundamentar diálogos desta natureza entre professores de diferentes escolas:

- Então a tua escola ficou bem situada no ranking?
- Nada mal. Ficou no número 185. Em 600, é muito bom!.
- Ah! Então a minha é melhor do que a tua! Ficámos no 120º lugar.

A necessidade da publicação dos resultados que os alunos obtêm em exame, sustenta-se em falaciosos argumentos. Há leituras imorais que se verificam com base nos números publicados. Concluir, a partir dessas classificações, que a escola A é melhor do que a B, constitui uma extrapolação que os números não suportam, nem evidenciam.

De acordo com a opinião de vários investigadores há 4 aspectos do sucesso que as escolas necessitam de desenvolver:

1. Lidar com a capacidade de recordar e usar factos. Este é o tipo de sucesso que os exames públicos pretendem avaliar. Enfatiza a capacidade dos alunos na memorização e reprodução de conhecimentos, geralmente através de provas escritas.
2. Competências práticas e discursivas. Relaciona-se com a capacidade para aplicar conhecimentos com ênfase na resolução de problemas e em competências de investigação.
3. Competências pessoais e sociais. Refere-se à capacidade dos alunos relacionadas com a comunicação e o relacionamento com os outros. Inclui também características pessoais tais como capacidade de iniciativa, de liderança e a autoconfiança.
4. Motivação e autoconfiança. Refere-se à auto-imagem dos alunos e à capacidade para, por exemplo, ser perseverante em caso de insucesso.

Há desfasamentos diversos e em níveis diferenciados entre o modo como se ensina e o modo como se avalia. Há hábitos que se vão arreigando e dos quais muito a custo nos divorciamos. Avaliamos um ensino que se baseia essencialmente na oralidade com um suporte escrito. Fomos endoutrinados por um sistema que fez da memorização o seu esteio e dos testes de papel e caneta a instrumentação mais eficaz. Por isso, ainda hoje se resiste com muita dificuldade à mudança desse paradigma que teima em permanecer. Assim, por exemplo, numa disciplina com um cariz eminentemente prático, como é o caso das TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação), persiste essa ancestralidade de perguntar, por escrito, e pedir-se que a resposta seja dada, também ela, por escrito, como é que se muda, por exemplo, o ambiente de trabalho de um computador, ou como é que se abre uma determinada aplicação

Pergunta-se: porque razão não se manda o aluno executar essas tarefas e se verifica se ele sabe ou não sabe executá-las? O que importa afinal? Que o aluno tenha memorizado e consiga reproduzir o que deve fazer ou que saiba, na prática, como deve proceder? Neste caso, como em muitos outros, o que é que estamos efectivamente a avaliar: quem sabe papaguear melhor ou quem revela mais competências práticas?

Por outro lado, as universidades, e um certo tipo de saber que delas emana, continuam a ter repercussões nefastas no modo como as escolas se organizam e trabalham. O modelo universitário sempre pairou sobre as escolas como um estigma. e minou a relação de aprendizagem. Há atitudes, de supostos doutos e letrados catedráticos que qualquer manual de pedagogia abominaria. O modelo de formação de professores tem ainda muito que andar e que corrigir. No limite, vemos as escolas confrontadas com atitudes quixotescas com as quais não sabem nada bem como lidar.

### **Paradigmas e mudança**

De acordo com o pensamento de Gray (1999), o desempenho das escolas pode ser perspectivado de três modos:

a)- Historicamente predominaram as questões relativas ao desempenho das escolas quando comparados com os padrões nacionais, procurando verificar-se onde é que uma escola se situa face à média nacional. É, segundo o autor, uma perspectiva com pouca importância.

b)- Uma outra perspectiva questionava o modo como é que as escolas “eficazes” tinham tido o desempenho que tiveram com os alunos que tinham. As escolas “mais eficazes” são aquelas onde o progresso dos alunos é maior, quando comparado com o local de onde partiram – o que geralmente se chama o valor acrescentado.

c)- A perspectiva mais recente relaciona-se com a melhoria . Mas um dos problemas para verificar a melhoria é que ela ocorre ao longo do tempo, envolvendo pelo menos a comparação entre dois pontos temporais. Estudos desta natureza implicam tempo e dinheiro, e a sua natureza longitudinal nem sempre é bem entendida por investigadores e por políticos.

A credibilidade da avaliação do desempenho das escolas passa, necessariamente, pela implementação de mecanismos de verificação e registo e de procedimentos diversos. Um dos elementos chave em todo o processo é o conceito de mais valia. Medido em termos de *input* e *output* a sua verificação consubstancia-se na diferença encontrada entre aqueles dois valores. Ou seja, se avaliarmos um conjunto de alunos quando iniciam um ciclo de estudos (por exemplo, no início do 10º ano), sobre um vasto conjunto de matérias e voltarmos a avaliá-los no final do ciclo (12º ano) sobre os mesmos assuntos, é possível determinar qual foi o contributo da escola, que mais valia é que a escola acrescentou.

Pelo meio constata-se a existência de outros factores que podem favorecer ou não o papel desempenhado pela escola. Mas o papel que a escola desempenhou pode ser assim perspectivado num mecanismo desta natureza. Todavia, é necessário um mínimo de três coortes de alunos para se poder perceber qual é a tendência, considerando-se que cinco seria o número desejável para se perceber a estabilidade da tendência. Assim, “a escola que melhora é aquela que assegura, ano após ano, melhorias nos resultados de sucessivas coortes de alunos ‘semelhantes’” (Gray, 1999). Deste modo, a dissemelhança das coortes de alunos do ensino privado e do ensino público não permitem, nem legitimam qualquer tipo de comparação nos resultados finais - a não ser que se faça igualmente a comparação à entrada. Além disso, em termos de coortes, o número inicial e o número final de alunos é um dado vital, para se compreender o que ocorreu pelo meio.

Tradicionalmente, encontramos no estudo sobre o desempenho das escolas, dois paradigmas de tendências diferenciadas: o da eficácia da escola (“school effectiveness”) e o da melhoria da escola (“school improvement”). O primeiro caracterizou-se, essencialmente, por dar mais relevo ao que se passava no interior da sala de aula, pondo a tónica nos resultados alcançados; a investigação sobre a eficácia da escola focava a sua atenção naquilo que fazia com que uma escola fosse ‘mais eficaz’ do que outra. O segundo centrava-se mais no funcionamento da escola como organização, realçando não os resultados mas os processos; os investigadores da melhoria preocupavam-se em perceber o que é que fazia com que uma escola melhorasse mais depressa do que outra.

Durante muitos anos estas duas concepções caminharam lado a lado. Felizmente, hoje, encontram-se de mãos dadas constituindo aquilo que é designado por “Melhoria eficaz da escola”. A perspectiva já não é o que é uma boa escola mas como é que se faz uma escola boa. Dá-se simultaneamente importância aos processos das escolas e aos resultados que eles geram. Além disso, o desenvolvimento precisa de ser enquadrado numa perspectiva de médio para longo prazo.

Assim, mudar e melhorar implicam tempo e estratégia. As escolas inteligentes são aquelas que maximizam os seus esforços de mudança. A mudança da escola é um processo com características bem definidas: leva tempo, é complexa, necessita de ser bem conduzida e gerida, a capacidade das escolas para mudar é variada, os professores têm que ser os principais agentes da mudança, os alunos têm que ser o foco principal da mudança.

Finalmente, são de realçar alguns aspectos que a investigação salienta como sendo essenciais dos processos de mudança das escolas:

- As escolas não melhoram enquanto os professores, individual e colectivamente, não se desenvolverem. Assim, é necessário criar múltiplas oportunidades de desenvolvimento para os professores aprenderem uns com os outros.
- As escolas de sucesso trabalham encorajando sentimentos de envolvimento de todos os intervenientes no processo educativo, especialmente dos alunos.
- As escolas de sucesso têm uma visão clara de si próprias e olham a liderança como uma função para a qual contribuem todos os intervenientes no processo educativo, em vez de atribuírem a responsabilidade a uma só pessoa ou a um pequeno grupo.
- A coordenação das actividades é um meio importante de manter as pessoas envolvidas, em particular quando são introduzidas mudanças de política educativa. A comunicação no interior da escola é um aspecto importante da coordenação, do mesmo modo que as interações informais que se estabelecem entre os professores.
- As escolas que reconhecem que a investigação e a reflexão são processos importantes para melhorar a escola, mais facilmente estabelecem significados partilhados sobre prioridades de desenvolvimento identificadas.
- Através do processo de planificação para o desenvolvimento a escola é capaz de ligar as suas aspirações educativas com prioridades identificadas, sequenciar estas prioridades através do tempo e manter uma grande ênfase na prática da sala de aula.

### **Referências bibliográficas**

MacGilchrist, B. *et al* (1998), *The Intelligent School*, London, Paul Chapman Publishing.  
Gray, J. *et al* (1999). *Improving schools*. Buckingham: OUP.

## **A ESCOLA DOS SABERES**

**António J. Lavouras Lopes**

A escola é o espaço próprio de obtenção dos saberes simultaneamente básicos e instrumentais para a apropriação do conhecimento. Como nenhuma instituição se lhe substituiu na sua função, a alienação desta responsabilidade única, como se tem vindo a verificar, tem reflexos gravosos nos diferentes domínios da vida colectiva. Interessa ver como se tem processado essa descaracterização e como ainda se lhe pode atalhar o passo.

A secundarização do saber e a emergência da pedagogia têm sido concomitantes. Esta última, mais preocupada com as formas de ensino do que com os seus conteúdos, interessa-se essencialmente pelo êxito imediato, mesmo que seja aparente.

O ensino por objectivos, que está agora a ser abandonado sem que os pedagogos assumam a sua falência, cumpria a sua função cada vez que arrumava na mente do aluno um fragmento de saber. Para permitir essa arrumação, a pedagogia dispôs sempre de métodos facilitadores, como o abaixamento dos próprios objectivos mínimos e a sua adequação aos interesses dos alunos. Este saber débil e fragmentado, não operativo, é o produto da escola nos últimos tempos.

A ilusão destes resultados imediatistas e o logro a que conduziram estão à vista no nível de conhecimentos dos alunos que terminam o ensino básico e o próprio secundário. Esta tem sido a escola agradável do sucesso fácil, em que o futuro dos alunos é deste modo hipotecado no presente.

A pedagogia moderna tem, de facto, procurado fazer da escola um espaço aprazível, onde a aprendizagem, sem esforço, decorre da relação afectiva entre o professor e o aluno. Não raro, o professor investe primeiro na afectividade e só depois no saber, como se este pressupusesse necessariamente aquela. A escola passou assim a ser aparentemente um espaço atractivo, com aulas consideradas interessantes, em que se revêem sobretudo os alunos mais fracos, mas deixa de cumprir bem a sua função natural, que é ensinar.

Esta escola dos prazeres trai-se a si própria, já que a indisciplina naturalmente gerada nas ditas aulas interessantes (aquelas, por exemplo, em que os alunos podem falar à vontade uns com os outros) quebra todos os elos de afectividade que possam existir entre professor e alunos. O professor sente então um duplo vazio - do saber que não transmitiu e da afectividade que não gerou.

A escola, ao subverter deste modo a sua função institucional, tem dado corpo à proposta romântica de Rousseau, bem visível no comportamento dos alunos que chegam ao 10.º ano - verdadeiros bons selvagens.

A maneira mais fácil de lidar com a massificação do ensino foi a adequação da escola aos interesses das massas. Tem como paralelo os programas televisivos deseducativos, concebidos também em função da massificação dos telespectadores. Esta convergência de tendências, da escola e das televisões, não pode deixar de caracterizar o nível cultural geral. Mesmo em programas educativos, o conhecimento franqueado pela televisão é sempre disperso e inconsistente para quem não tem um suporte sólido de assimilação. Cai como em saco roto no aluno médio formado pela nossa escola, porque esta não investe na base sólida do saber. Na escola como na televisão, o saber é água que desaparece na areia.

Os preocupantes níveis de iliteracia, desde que passaram a ser públicos, deixaram a descoberto o tipo de ensino seguido, ou seja, revelaram que este estava a falhar na preparação dos alunos para a vida, onde revelam grandes dificuldades na realização de tarefas

elementares de ler, escrever e contar. Perante a constatação desta impreparação prática, a pedagogia, ciência dos métodos, dá mais um passo em frente e institui o ensino por competências. Este ensino do conhecimento em acção propõe-se vencer a batalha da literacia, preparar os alunos para a cidadania. Trata-se de um ensino pragmático e imediatista, que procura habilitar para resolver as questões práticas, conhecidas, do presente, mas não prepara para fazer face ao desconhecido do futuro.

Neste ensino por competências, em que, ironicamente, o professor não deve ensinar, apenas estimular, monitorar, acompanhar, a escola transforma-se num simulacro da vida real (também neste aspecto parece andar de mãos dadas com as televisões), formatando cidadãos à medida do presente feito e não do futuro que eles podem e devem construir.

A passagem da escola dos prazeres à escola dos fazeres poderá, de algum modo, ser vantajosa, se o ambiente de trabalho for instituído. Teremos um ensino empiricista, é certo, sem ambição, mais uma vez dirigido à massa, mas porventura mais produtivo, se houver a coragem de ir agora ao encontro das necessidades dos alunos e não dos seus interesses.

O investimento pedagógico parece ser sempre fatal para o ensino, como se lhe estivesse associada uma qualquer maldição. A escola dos prazeres falhou. E para a escola dos fazeres, óptima certamente para ministrar cursos de formação profissional, não se augura grande futuro. Há uma terceira escola, a dos saberes, que não vingou, não vinga nem vingará enquanto se verificar o primado da pedagogia. E no entanto a escola dos saberes não é nenhuma invenção extraordinária. É aquela que, depois de despojada das metodologias pedagógicas, se reduz a uma expressão muito simples: o professor que ensina e os alunos que aprendem. Fica o quê depois de eliminado o como.

A pedagogia tem desviado toda a atenção para o como ensinar. O professor pedagogicamente competente deve saber como ensinar e pode não saber que ensinar. Uma boa formação científica do professor não constituía exigência do ensino fragmentado por objectivos, dirigidos aos interesses dos alunos, e continua a ser irrelevante no ensino prático por competências, naturalmente, pouco ambiciosas.

A formação de professores, inicial e contínua, não tem investido na valorização da competência científica. Qualquer professor pode dar as suas aulas e chegar ao topo da carreira sem qualquer esforço de actualização. Desta forma, a escola não cumpre a sua função de centro irradiador do saber. Vai a reboque da mediania cultural, para não dizer mediocridade, em vez de ser farol de cultura.

Urge que o professor abandone o seu papel de monitor e animador, que assuma a sua verdadeira função de mestre, de autoridade do saber, impondo-se desta forma aos alunos como exemplo, como modelo. A empatia, sempre necessária no acto de ensinar, surgirá assim naturalmente, não alardeada, mas sólida, fecunda, propiciadora da alegria e do prazer de aprender e também de ensinar. Os afectos têm a sua razão de ser na escola, mas deste modo, decorrentes do processo de apropriação e fruição do saber. Um processo que exige esforço e por isso proporciona alegria e satisfação.

A iniciativa para a operação desta mudança, de profundo alcance, mas afinal tão simples e tão gratificante para os docentes, porque obsta a tantas frustrações e conduz à verdadeira realização profissional, tem que partir de algum lado. Não será dos governos, eles próprios com visões imediatistas e soluções cosméticas, nem dos sindicatos, por natureza alheados das questões deontológicas. Só poderá partir dos próprios professores, como ditame da sua consciência e exigência do seu brio profissional. Sob que forma se poderá consubstanciar, não se sabe, mas far-se-á certamente notar, se for expressiva.

# **O PRAZER DE VER/O PRAZER DE APRENDER**

## **A importância das visitas de estudo no ensino da História**

**M<sup>a</sup> Isabel Freire e M<sup>a</sup> José Reis**

*Amo o espaço e o lugar, e as coisas que não falam.  
O estar ali, o ser de certo modo,  
o saber-se como é, onde é que está, e como,  
o aguardar sem pressa, e atender-nos  
de forma necessária.*

António Gedeão

### **1. Introdução**

A circunstância das autoras serem professoras de História não irá limitar uma aproximação ao papel dos Museus. Pretendemos, com este artigo, motivar para a importância das actividades extracurriculares que incluam visitas de estudo a Museus como uma via para repensar aprendizagens, abrir novos caminhos, perspectivar outros conhecimentos e perceber a actividade humana como um constante construir.

### **2. O papel da História na formação da memória colectiva**

Vivemos num mundo em que, cada vez mais, o imediato, o óbvio e o fácil funcionam como padrões instituídos dos comportamentos sociais. O individualismo, o consumismo desenfreado, a massificação, funcionando como referências, tendem a sobrepor-se à perenidade dos valores culturais e à importância da memória colectiva como factores dinâmicos da evolução das sociedades.

O nosso papel, enquanto agentes activos no processo educativo, em geral, e enquanto professores de História, em particular, é o de transmitir aos nossos alunos o princípio determinante de que a memória do passado é o ponto de partida para o entendimento do nosso presente e para a aceitação do Outro, à luz dos direitos universais da igualdade e da diferença.

Sendo a História, na sua essência, a disciplina que se debruça sobre o estudo do passado humano, a sua inteligibilidade só se materializa com a interligação entre a compreensão dos momentos decisivos das permanências e das mudanças desse passado e a fruição das memórias, como elementos dinâmicos que conduzirão os alunos à problematização do seu próprio presente e ao estabelecimento dos fios condutores que lhes permitirão forjar uma memória colectiva, forte e duradoura.

Porque, se é verdadeira a premissa de que, para a formulação dessa memória colectiva, os alunos devem saber distinguir, “manusear” e interligar, na sua vertente teórica, as conjunturas e as estruturas económicas, sociais, políticas e culturais, ela só se completa com o contacto directo com o passado, através da fruição dos seus objectos que, num tempo ora mais distante

ora mais próximo, fizeram parte do quotidiano de homens e mulheres tão comuns como nós. Só assim, a temporalidade histórica se tornará inteligível, palpável, humana, perene.

É esta percepção de humanidade, de temporalidade e de perenidade, que pretendemos transmitir aos nossos alunos, quando os levamos a visitar os espaços e os objectos outrora habitados, utilizados e vividos, na alegria e na tristeza.

### **3. O Museus e a relação espaço/tempo**

Nas últimas décadas, o conceito tradicional de Museu, como mero repositório expositivo e cronológico da História e da Arte, alterou-se profundamente.

Longe vão os tempos em que os Museus eram locais sombrios, parados no tempo, acervos culturais elitistas de uma minoria socioeconómica, em que a quantidade das obras expostas prevalecia sobre outros critérios.

A paulatina alteração dos conceitos e padrões culturais trouxe uma maior responsabilização e participação das populações na preservação dos seus patrimónios, sensibilizando-as para o princípio da interacção entre o espaço e o tempo, conduzindo-as à aceitação e adopção de um conceito de Museu, no qual a descentralização se assume como um caminho fundamental para atingir a funcionalidade e a diversidade, contemplando o papel interdisciplinar dos vários saberes.

Como tal, os Museus têm vindo gradualmente a desempenhar o papel de pilares da identidade cultural, locais onde a memória colectiva se conserva de um modo mais abrangente, seja através dos artefactos do quotidiano, ou através das suas manifestações artísticas, permitindo desenvolver a sensibilidade e a criatividade.

Na sua função como instituições culturais, são os locais privilegiados para que possamos compreender quem somos, donde vimos e para onde vamos.

Se os Museus de Arte, em geral, podem ser vistos como uma fonte de descoberta pessoal, com o consequente prazer que o indivíduo consegue daí retirar, podem paralelamente contribuir para o desenvolvimento de capacidades tão diversas como a atenção e a concentração, a educação do gosto, o despertar para áreas até então não trabalhadas, bem como para a potenciação humanística dos alunos, inscrevendo-se no registo qualitativo do seu crescimento pessoal.

Contudo, os Museus e os respectivos espólios devem coexistir através de um trabalho profundo de conexão entre si, inseridos no tempo e no meio em que foram produzidos. Assim, ao contrário do que era prática comum, a diversidade dos Museus permite um trabalho progressivo, interagindo com as ciências exactas e as ciências humanas.

O aproveitamento deste manancial rico em informações que se encontra à nossa disposição transformar-se-á, por via da interpelação/interpretação, num complemento curricular enriquecedor, com consequências benéficas para o cidadão do futuro.

### **Referências bibliográficas**

“Los Medios de la Instruccion”, BRIGGS, Leslie J., Editorial Gadalupe, Buenos Aires, 1973.

“El Placer de Mirar, El Museu del Visitante”, BOSCH, Eulalia, Ed. Actar, Barcelona, 1998

“Comunicar Ciência”, Ano I, nº3, Set/Out 1999.



# A ESCOLA, A LINGUAGEM E O IMPOSSÍVEL

António Cruz

## 1. Introdução

A reflexão pretendida procurará articular escola, linguagem e impossível e convocará textos de autores que representam perspectivas teóricas diferentes e discordantes (ontológica, pragmática, desconstrucionista).

A linguagem surge-nos aqui pela relevância de que se reveste na constituição social da instituição de ensino sem que, no entanto, defendamos que tudo na escola se confine à linguagem, dado que existe sempre um aquém ou um além desta e que são da ordem da *aesthesis* ou dos factos brutos. A própria categoria de impossível de que nos iremos apropriar tanto pode acontecer na linguagem (enquanto excesso do significado em relação ao significante – M. Merlau-Ponty), como fora dela (no sentimento – H. Parret).

## 2. A escola e a linguagem performativa

A escola é um espaço social onde ocorre um conjunto de factos institucionais que o singularizam e que tentaremos mostrar como se criam e mantêm. De imediato, impõe-se-nos referir que uma das características destes factos institucionais reside no facto de muitos deles poderem ser criados por enunciações performativas explícitas. “Os performativos são os membros da classe dos actos de linguagem que designamos declarações” (SEARLE: 98, p. 53) e, com estas declarações, os estados de coisas representados pelo conteúdo proposicional do acto de linguagem nascem da efectivação com êxito deste mesmo acto, de tal modo que as enunciações referidas “criam o estado de coisas que representam”, (SEARLE: 98, p. 53).

A linguagem aparece assim como essencial não só para que representemos factos institucionais, mas também e, em geral, para que constituamos esses mesmos factos através das formas linguísticas em questão (SEARLE: 98, p. 57). A linguagem surge-nos como essencialmente constitutiva da realidade institucional (SEARLE: 98, p. 83). Esta apresenta no seu interior três elementos necessários: a criação inicial de um facto institucional, a continuação da sua existência e a sua representação oficial (habitualmente linguística) sob a forma de indicadores de estatuto (SEARLE: 98, pp. 150-151). Como exemplos típicos que criam factos institucionais podemos apresentar as eleições, as reuniões e os textos constitutivos que comportam, muitas vezes, declarações performativas do tipo “vamos dar início a ...” (SEARLE: 98, p. 151). Como exemplos da continuação da sua existência podemos enumerar as atitudes de seguir as regras constitutivas e reguladoras. Como exemplos de representações linguísticas oficiais, encontramos os certificados, os diplomas, os títulos académicos e outros (SEARLE:98, p. 151).

O funcionamento das estruturas institucionais explica-se através de quatro elementos: a imposição de uma função, a intencionalidade colectiva, as regras constitutivas e o pano de fundo presente em cada indivíduo (SEARLE:98, p. 26).

A estrutura das instituições humanas é uma estrutura de regras constitutivas e nem sempre as pessoas estão conscientes dessas regras, como seria desejável, para evitar disfuncionamentos

(SEARLE: 98, p. 167). Estes acontecem não necessariamente por causa de uma aplicação demasiada “habilidosa” das regras estratégicas ou reguladoras, mas porque os próprios programas institucionais entraram em declínio (F. Dubet) ou porque a própria instituição escolar enferma de alguma desorientação resultante da heterogeneidade dos discursos que se abatem sobre ela (modernos, pós-modernos, hipermodernos) ou porque sofre dos efeitos do que alguns designam de barbárie (M. Henry), de barbárie interior (J.-F. Mattei), de barbárie doce (J.-P. Le Goff), ou de barbárie da ignorância (G. Steiner). Importa reencontrar o brilho dessa figura que é a escola para além da tentativa de a enclausurar quer como projecto histórico para a humanidade legado pelo Iluminismo, quer como braço ideológico do estado-nação ou quer ainda como tendência tecno-burocrática de excelência visando o interesse do consumidor e inscrita num quadro transnacional.

### 3. A escola para além do constativo e do performativo

Estes dois conceitos permitem-nos situar o discurso escolar para além da velha antinomia do ensinar e do educar, excedendo-a. O professor do professor significa declarar publicamente, e é de algum modo uma declaração performativa (DERRIDA: 03, p. 32), uma promessa, um compromisso. Professar é, então, um acto de palavra performativo, ainda que o saber, o objecto, o conteúdo do que se professa, seja de ordem teórica ou constativa (33). A linguagem constativa ou descritiva é teórica (DERRIDA: 03, p. 21), o saber; a linguagem performativa é a profissão, a responsabilidade.

No entanto, o que acontece, o evento, surpreenderá o modo constativo e proposicional e não se deixará ordenar pelo *speech act* performativo de um sujeito. E se algo de tal houver, “ implicará uma *irrupção* que fractura o horizonte, *interrompendo* toda a organização performativa, toda a convenção ou todo o contexto dominado por uma condicionalidade” (DERRIDA: 03, p. 69). “A força do evento é sempre mais forte do que uma força performativa. Face ao que me acontece e ainda também no que decido, diante do outro que acontece e me acontece, toda a força performativa é ultrapassada, excedida, exposta” (DERRIDA: 03, p. 71). O pensamento do que acontece, do evento, do excesso, tem como exemplos a invenção, o dom, o perdão, a hospitalidade, a justiça e a amizade e todos confirmam este pensar do possível impossível (DERRIDA: 03, p. 70), segundo a hipótese de “uma certa independência incondicional do pensamento” (DERRIDA: 03, p. 71). A possibilidade do impossível aparece em Adorno e Derrida assume este paradoxo para “tentar pensar de outro modo, para pensar de outro modo o pensamento, numa incondicionalidade sem soberania indivisível, fora do que dominou a nossa tradição metafísica,” tentando à sua maneira “tirar algumas consequências éticas, jurídicas e políticas, quer se trate do tempo, do dom, da hospitalidade, do perdão, da decisão – ou da democracia a vir” (DERRIDA: 02, p. 21). O impossível deve permanecer estranho à ordem das minhas possibilidades, do “eu posso”, da descritividade, do constativo, do performativo (“na medida em que estes ainda implicam um poder garantido por um *eu* através de convenções que neutralizam a pura eventualidade do acontecimento”- GIOVANNA BORRADORI: 04, p. 214).

Ao repensar os conceitos de possível e de impossível, Derrida faculta-nos a possibilidade de os podermos aplicar ao nosso *habitat* escolar, perturbado pela nova técnica de virtualização, na sua topologia e no território dos seus campos e das suas fronteiras disciplinares (DERRIDA: 03, p. 24).

O possível impossível faz-nos recordar a força do paradoxal que Kierkegaard atribui ao pensamento, ao querer descobrir o que não pode pensar: o Desconhecido, o limite, que tanto

são tortura como motivação. Neste contexto não será de todo estranha a aproximação que Bill Readings faz do respeito pelo outro como a condição da prática pedagógica, estruturada naturalmente segundo a relação assimétrica com a alteridade que existe na sala de aula e que “tem muitos nomes: cultura, pensamento, desejo, energia, tradição, o acontecimento, o imemorial, o sublime” (READINGS: 03, p. 170). A instituição educativa procura lidar com esse outro e a educação é uma extracção da alteridade do pensamento que desfaz a pretensão à autopresença tanto de professor como de aluno (READINGS: 03, p. 171). Assim se resiste a uma escola em ruínas, que já não é a escola da razão, nem da cultura e não deverá ser da excelência, mas do acontecimento, do pensamento, relevando de uma economia do desperdício e do excesso e não do cálculo (READINGS: 03, p. 184).

#### **4. A escola como um curioso lugar de linguagem**

“A escola é um curioso lugar de linguagem na medida em que nela se misturam diversas línguas: oficial, privada, escolar, materna, gíria” (STEINER, LADJALI: 03, p. ). Cécile Ladjali faz esta afirmação ao considerar que todas estas línguas coabitam no espaço escolar, constituindo-o talvez como o único espaço onde todas elas se podem reencontrar na sua diversidade e nos seus cruzamentos. A referida autora não deixa de alertar para a necessidade de se estar vigilante e de se tirar benefício desta bela heterogeneidade, dado que oficialmente não se pede a toda esta diversidade para se exprimir: sancionam-se todas as expressões que se afastam da norma. Seria uma desonestidade camuflar esta exigência fazendo crer ou permitir que os alunos se pudessem exprimir com desvios linguísticos no âmbito da escola (STEINER, LADJALI: 03, pp. 82-83).

A escola é um lugar onde se misturam diversas “línguas” valoradas diversamente e constitutivas de múltiplos discursos constativos e performativos, oscilando entre um radicalismo militante e um desespero cínico, ou entre a denúncia e o lamento, ou entre a rotina e o esgotamento. Estes diversos discursos valorados também de modo diverso podem ser o resultado de alguma confusão nos discursos produzidos sobre a escola onde se revelam diversas concepções saídas da modernidade, da pós-modernidade (Lyotard), da hipermodernidade (Lipovetsky) e de um sistema tecno-burocrático (Readings) ou hiperindustrial (Stiegler).

Parece urgente resgatar a escola de discursos centrados ou na razão, ou na cultura ou na excelência; ou no professor, ou no aluno ou no administrador. Um resgate que possibilite descentrar o ensino no sentido de que este “não deve ser entendido do ponto de vista de um sujeito soberano que se julgue o único garante do sentido do processo, seja esse sujeito o estudante, o professor ou o administrador. O descentramento do ensino começa com uma atenção à cena pragmática do ensino. O que equivale a recusar a possibilidade de um qualquer ponto de vista privilegiado, de modo a fazer do ensino outra coisa que não a auto-reprodução de um sujeito autónomo” (STEINER, LADJALI: 03, p. 161).

É isto mesmo que acaba por referir Jean-François Mattei a partir de uma outra perspectiva, em que a escola é o lugar aberto onde se enraíza e se desenvolve o pensamento (AAVV: 04, p. 157). “ A instituição escolar pode oferecer à criança a possibilidade de se abrir à verdade e à justiça” (AAVV: 04, p. 158). Não será, então, o aluno, o mestre e muito menos o estado o centro do sistema educativo. Apenas a escola, como escola do pensamento, está habilitada a ser o seu próprio centro, constituindo assim a fonte legítima e incondicional de sua liberdade e de sua autoridade (AAVV: 04, p. 158).

Enquanto Readings defende que o ensino deverá passar a responder perante a questão da justiça e não da verdade quanto ao respeito pelo outro (READINGS: 03, p. 163), defenderemos aqui a posição de Mattei que advoga que a instituição escolar pode oferecer à criança a possibilidade de se abrir à verdade (se o fim for o conhecimento) e à justiça (se o fim for a acção).

## 5. Conclusão

A escola é o lugar do constativo, do performativo e do impossível. Estes três elementos supõem-se mutuamente, mas talvez o impossível dê sentido ao acto de ensinar. O impossível, o excesso, o imemorial, o outro, o pensamento, o limite, a humanidade do humano alimentarão sempre a relação pedagógica.

O impossível será o que De Koninck, ao denunciar os barbarismos do discurso pedagógico, propõe como o primeiro desafio do ensino: fazer nascer o entusiasmo, provocar a necessidade de aprender, despertar a paixão de aprender, suscitar a alegria da descoberta ( DE KONINCK: 04, p. 195). Alain Renaut, ao propor uma ética da solicitude, fala da necessidade de a razão inventariar os possíveis e defende que uma relação educativa com êxito requer da disponibilidade uma forma de consciência calorosa, alegre, etc.: todos elementos que não aparecem em qualquer visão jurídica da educação (AAVV: 04, p. 81).

## Referências Bibliográficas

- AAVV, *Direitos e responsabilidades na sociedade educativa*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2004.
- AAVV, *Éducation et formation, essai sur quelques constantes éducatives*, Éditions Parole et Silence, Paris, 2004.
- BILL READINGS, *A universidade em ruínas*, Editora Angelus Novus, Coimbra, 2003.
- GEORGE STEINER, CÉCILE LADJALI, *Éloge de la transmission, le maître et l élève*, Éditions Albin Michel, Paris, 2003.
- GIOVANNA BORRADORI, *Filosofia em tempo de terror*, Campo das Letras, Porto, 2004.
- JACQUES DERRIDA, *Fichus*, Éditions Galilée, Paris, 2002.
- A universidade sem condição*, Editora Angelus Novus, Coimbra, 2003.
- JOHN R. SEARLE, *La construction de la réalité social*, Éditions Gallimard, Paris, 1998.
- THOMAS DE KONINCK, *Philosophie de l'éducation*, Presses Universitaires de France, Paris, 2004.

## A ESCOLA COMO MEMÓRIA DO FUTURO \*

Olga Pombo

*Partindo do reconhecimento do carácter antinómico que atravessa a questão educativa, procuraremos ver de que modo Agostinho da Silva faz confluir 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” (Agostinho da Silva, Sete cartas a um jovem filósofo, p. 53).*

\*\*\*

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 nas 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 (hoje porventura cada vez mais) 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 do 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 livre<sup>1</sup>, o desemprego, o não-trabalho de que falava Agostinho da Silva<sup>2</sup> e que porventura espreita o destino dos jovens de hoje?

---

<sup>1</sup> Como Agostinho da Silva escreve, "os avanços tecnológicos estão ao nosso dispor 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

Cada uma destas antinomias (e não pretendemos de modo algum 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 já aludido “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”<sup>3</sup>, 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” (*Ed. Port.*, p. 62). Como Agostinho da Silva diz, não temos senão que nos rir desse “incessante martelar” de que é feita a pedagogia, das “receitazinhas didácticas de que

---

Aproximações, o tema do elogio do ócio, recorrente na obra de Agostinho da Silva, aparece ligado à consideração optimista dos efeitos futuros do progresso técnico (cf., *op. cit.* p. 93).

<sup>2</sup> 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!*

<sup>3</sup> "Entrevista com Agostinho da Silva", p. 162.

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). Já existem, quer dizer, já bastam.

No entanto, quer-nos parecer, é possível ainda uma **terceira solução**. Ela passa pela recusa, quer da expedita adesão a uma opção pedagógica mais ou menos convicta e intransigente, quer da solução “cientista” de fuga à inquietação antinómica. A terceira solução é a mais filosófica. Ela 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 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 educado deve fazer? "Muito sem dúvida! Impedir que alguma coisa se faça"<sup>4</sup>. 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”<sup>5</sup>

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

---

<sup>4</sup> Como Rousseau escreve no *Émile*: "Pour former cet homme rare, qu'avos nous à faire? Beaucoup, sans doute: c'est d'empêcher que rien ne soit fait" (op. cit., p. 41).

<sup>5</sup> John B. Watson, *Behaviorismo*, p. 104.

É esta justamente a solução adoptada 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” (Ed. Port., 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” (Ed. Port., 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” (Ed. Port., 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” (Ed. Port., 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” (Ed. Port., 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” (Ed. Port., p. 12)<sup>6</sup>. 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*<sup>7</sup>.

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” (Ed. Port., 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?"

---

<sup>6</sup> 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).

<sup>7</sup> "Je n'envisage pas comme une institution publique ces risibles établissements qu'on appelle collèges", *Émile*, p. 40 (sublinhados nossos).



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)

E 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)<sup>8</sup>

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" (Ed. Port., p. 43). Como Agostinho da Silva 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 três teses com outras teses, 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" (Ed. Port., 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" (Ed. Port., 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" (Ed. Port., p. 63), "pequenas escolas, bem espalhadas por todo o País" (Ed. Port., p. 54). Escola que "a ninguém recusará a entrada, que atenderá a todos quando se apresentem" (Ed. Port., 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 "satisfazer os gostos de cada um dos alunos (...) de modo a que na escola houvesse a variedade de tendências e ocupações que constitui 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).

---

<sup>8</sup> 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).

## 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”<sup>9</sup>. E mais adiante, “Considerando-me paradoxal, dirigi-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” (*Ed. Port.*, 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” (*Ed. Port.*, 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 optimismo rousseuista de Agostinho da Silva está contaminado por um Socratismo secreto, por um Platonismo militante que pensa o professor sob a forma de reminiscência e que faz da criança o paradigma do homem.

O que importa então é “salvar a criança no homem”, “proteger o mais possível o que da criança sobrou no adulto” (*Ed. Port.*, 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

---

<sup>9</sup> "Entrevista com Agostinho da Silva", p.182.

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 saberá<sup>10</sup>. 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*<sup>11</sup>.

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: "Nas duas 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*, nº 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

### \* Colóquio de Homenagem a Agostinho da Silva

14 e 15 de Fevereiro de 2000, Sala de Arquivo, Paços do Concelho, Lisboa

---

<sup>10</sup> 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.

<sup>11</sup> "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).

## RECENSÃO

*Une éducation sans autorité ni sanction?*, de VV. Paris: Bernard Grasset, 2003, 93pp., 10.00e

Este livro apresenta o debate sobre o tema da educação envolvendo Albert Jacquard, Alain Renaut e Pierre Manent, respectivamente, um geneticista, um professor de Filosofia na Faculdade de Paris IV e um Director de Estudos da Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais. Patrik Savidan, orientador da discussão, defende que a interrogação presente no título apresentado se deveria desenrolar em três registos: o do diagnóstico - sobre o estado do lugar educativo (família e escola) nas nossas sociedades; o da interrogação teórica - sobre os dispositivos conceptuais que permitam dar sentido ao que outrora apenas relevava da simples constatação; o da interrogação mais prática - sobre as soluções precisas que possam contribuir para resolver os problemas da comunidade educativa.

O problema que é realmente colocado é o da educação em termos da relação pedagógica, do exercício da autoridade e das noções de disciplina e de sanção (10) a partir das questões “O que é receber uma educação? O que quer dizer educar? Quais são as condições de possibilidade da educação?”(10). A estas questões duas formas de responder se apresentam imediatamente: a da escola dita “moderna” e a daqueles que acentuam os critérios da excelência, do respeito das regras e do esforço.

Albert Jacquard define o ser humano como algo que resulta de uma parte fabricada pela natureza e de outra relativa à metamorfose que faz nascer no indivíduo uma pessoa capaz de dizer “eu” através do contacto com os outros (17). Assim, o trabalho no domínio da educação consiste em tomar consciência de uns com os outros. O trabalho de toda a comunidade deve levar a dizer à criança “ eu vou-te ensinar o que és..., que tu vais construir qualquer coisa de extraordinário, tu mesma” (18) e só o podes fazer em contacto com os outros.

Pertencer a uma comunidade faculty performances que, isoladamente, não se conseguiriam e supõem ainda fazer esforço de lutar contra a competição. É neste sentido que Jacquard defende que o sistema educativo visa ensinar a cada criança a reencontrar os outros para se construir a si mesma (20).

Pierre Manent começa por abordar o problema da educação através do triângulo do educador, educável, educando, afirmando que a educação visa a civildade e a verdade. Afirma que um dos sintomas mais graves do “mal-estar da escola” consiste no facto de todos terem o sentimento que a tarefa da escola é cada vez mais de ensinar a civildade, havendo cada vez menos espaço para o ensino da verdade (do saber). A educação deve também conduzir o educável para o mundo comum e para um mundo comum (30) a partir da nossa cultura (31).

Alain Renaut entende que a formulação interrogativa de um tal programa (uma educação sem autoridade nem sanção?) é a marca da inquietude que atravessa a educação (familiar e escolar) nas nossas sociedades democráticas (36). Constata dinâmicas que têm levado a encarar o outro com dissimetria, como o mesmo e raramente como o diferente. Poder-se-á afirmar que não há educação sem uma dimensão dissimétrica, “sem o reconhecimento de uma espécie de desnivelamento que torna possível a autoridade e a transmissão, não podendo excluir-se da educação o estatuto da criança como semelhante, o estatuto do professor como superioridade.

Alain Renaut traça a evolução da problemática dos direitos e dos deveres da criança. Defende que se de crise da educação se pode falar a mesma se fica a dever a uma crise estrutural ligada ao desaparecimento irresistível da família e da escola tradicionais e a questão de que se torna impossível fugir parece ser a dos remédios (49). No entanto, avança com a sua convicção de

ser necessária uma espécie de complemento ético à juridização da relação com a criança (49). Neste sentido, afirma que a relação educativa dos adultos com a criança deve ser vista como uma relação não exclusivamente jurídica ou contratual, mas, sobretudo, como uma relação ética. O lugar educativo é mais ético que jurídico escapando aos três modelos weberianos da dominação - tradicional, carismático, contratual - porque, precisamente, a relação ética não é contratual. Trata-se aqui de um suplemento ético, de uma ética da solícitude, através de uma relação educativa bem sucedida, que para além do carisma, da sedução ou da demagogia, assume da disponibilidade, uma consciência calorosa, disponível, sorridente (81-82).

## BIBLIOGRAFIA COMENTADA

**Steiner, George, Cécile Ladjali, *Éloge de la transmission, le maître et l'élève*, Éditions Albin Michèle, Paris, 2003, ISBN 2-226-13762-9.**

Este livro oferece-nos um interessante diálogo entre um erudito e professor de reputação internacional e uma recém-formada em letras e professora num liceu de Paris. O diálogo serve de ocasião para uma reconfortante partilha sobre o indispensável recurso aos clássicos, a prática de uma pedagogia da exigência, a felicidade de ensinar e de receber.

À pergunta de Cécile Ladjali “qual poderá ser, nos nossos dias, a função do professor?” George Steiner responde: “digo sempre aos meus alunos: não nego as suas paixões... As coisas que vou tentar apresentar-vos, eu as amo mais que toda a gente. Não as posso justificar”.

Steiner procede ao elogio do silêncio (esse luxo raro) e da palavra. O termo grego para educação, para cultura, é o termo para criança: *paideia, paidos*. Se podemos inculcar na criança certos sonhos, uma certa recusa da vulgaridade, do inumano, da decepção enorme, então temos a possibilidade de ganhar a batalha. É nos primeiros anos do secundário que se joga o drama mais complexo, que é o de fazer crer à criança que há sonhos, transcendências eventuais possíveis. O horror do nosso ensino, da sua falsa realidade... consiste em diminuir os sonhos da criança... A grande alegria começa quando se diz: ainda não compreendo, mas vou compreender (98-99). E em jeito de denúncia proclama: “a amargura, o azedume, a morosidade do professor medíocre é um dos grandes crimes da nossa sociedade” (99).

Este livro apresenta um prefácio da autora e uma bibliografia mínima do autor. Tem os seguintes capítulos: elogio da dificuldade, criar na escola, gramática, o professor, os mestres, os clássicos e na aula.

**AAVV. *L'aventure humaine, savoir, libertés, pouvoir, n° 10/2000, Oser enseigner*, PUF, Paris, ISBN 2-13-050255-5**

Este número da referida revista tem como título “Ousar ensinar” e no Editorial reconhece-se a proliferação de publicações que em França se têm publicado sobre a escola e que apresentam uma “tonalidade sombria que vai desde o desgosto ao simples desespero passando pelo sarcasmo e pelo rancor. Elas visam tanto os alunos como a instituição escolar, os métodos pedagógicos como o enquadramento da Educação nacional.”

A lúcida reflexão levada a cabo pelos autores dos artigos reunidos corresponde à necessidade explicitada no título de “afirmar que o futuro das gerações actuais se desenrolará na nossa capacidade de ensinar.”

**AAVV, *Éducation et formation, essais sur quelques constantes éducatives*, Éditions Parole et Silence, Paris, 2004, ISBN 2-84573-242-2**

O livro a que nos referimos reúne as actas do colóquio que teve lugar no Instituto Católico de Paris, em 16 de Novembro de 2002, sob a direcção de Francis Jacques, Presidente da Associação dos Filósofos Cristãos, que assina a apresentação problematizando as questões que, na sua perspectiva, se colocam à educação e assina ainda o último artigo no qual defende com originalidade a formação para a competência interrogativa.

Os contributos apresentados distribuem-se por três capítulos: 1. As responsabilidades, 2. As formações, 3. As finalidades educativas.

**Direcção: Escola Secundária Vitorino Nemésio**

**Comissão organizadora: Olga Cândido, Maria José Reis, Isabel Freire,  
Hélio Pinto, Gonçalo Simões, António Cruz,  
António Lopes.**

**Apoio: Escola Profissional Val do Rio**

**LOGOTIPO**

**ESCOLA SECUNDÁRIA VITORINO NEMÉSIO  
RUA CONSELHEIRO EMÍDIO NAVARRO**

**TEL: 21 831 07 20**

**FAX: 21 831 07 29**

**E-MAIL: [ce@esec-vitorino-nemesio.rcts.pt](mailto:ce@esec-vitorino-nemesio.rcts.pt)**

**URL: [www.esec-vitorino-nemesio.rcts.pt](http://www.esec-vitorino-nemesio.rcts.pt)**