

O insuportável brilho da escola

Olga Pombo



(Foto de Robert Doisneau)

Num dos mais clarividentes textos que conheço dedicado a pensar a questão educativa e o lugar que nela cabe a essa configuração fundadora da nossa civilização que é a escola, **Hannah Arendt** aponta, certamente, três razões que, a seu ver, podem explicar a crise da educação nos EUA¹. **Três razões** que, como a autora também declara, embora com matizes próprios e uma acuidade maior nessa terra de imigrantes que é a América, são generalizáveis a todos os outros pontos do mundo. Gostaria de as tomar como ponto de partida. Penso que, na sua articulação e efeitos conjugados, essas três razões, formuladas embora nos anos 50 (1954), podem, ainda hoje, ajudar-nos a desvelar alguns dos equívocos que organizam a nossa actual compreensão da escola, daquilo que pensamos que ela **pode fazer** e daquilo que pensamos que se lhe **pode exigir**.

1ª razão - a ideia de que "existe um mundo das crianças e uma sociedade formada pelas crianças, que estas são seres autónomos e que, na medida do possível, se devem deixar governar por si próprias"²;

2ª razão - a ideia de que há uma "pedagogia ou ciência do ensino em geral", com a independência suficiente para que a actividade de ensino se possa "desligar completamente da matéria a ensinar"³;

3ª razão - a ideia, de inspiração pragmatista, segundo a qual "se não pode saber e compreender senão aquilo que se faz por si próprio"⁴.

Na base da primeira razão está o projecto, generoso e bem intencionado, de promover a libertação das crianças face ao jugo da autoridade adulta, de as retirar da situação de submissão em que anteriormente se encontravam e de lhes permitir um desabrochar saudável, longe das restrições, das normas, das regras que dão sentido ao mundo dos adultos, mas que são estranhas aos interesses, ou mesmo à lógica, das novas gerações de recém-chegados a um mundo que, em boa verdade, não tiveram oportunidade de eleger como seu.

¹ Refiro-me ao texto intitulado "The Crisis in Education", publicado pela primeira vez na Partisan Review, em 1954 e posteriormente integrado pela autora no volume Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought de 1961. Texto que tive oportunidade de traduzir para língua portuguesa sob o título A Crise da Educação inserto no seguinte volume antológico: Pombo (org.) Quatro Textos Excêntricos, Lisboa: Relógio d'Água, 2000, pp. 21-53, edição da qual adiante sempre citaremos.

² Hannah Arendt, A Crise da Educação, p. 31.

³ Hannah Arendt, A Crise da Educação, p. 33.

⁴ Hannah Arendt, A Crise da Educação, p. 34.

Quanto às ditas regras e normas, dir-se-á que as crianças as hão-de encontrar por si próprias, seja por incorporação lenta e inexorável da ordem social, como e quando o seu desenvolvimento interno o permitir, como e quando o seu ritmo próprio o aconselhar, seja descobrindo-as na sua intimidade, inventando-as no âmago da sua incontornável humanidade.

Reconhecemos facilmente a inspiração rousseauista desta primeira razão. Sabemos como, em **Rousseau**, este projecto, definido que é nos seus mais extremos contornos libertários, tem como consequência a necessidade de manter a criança o mais afastada possível das convenções que regulam a vida e actividade dos adultos, de lhe permitir crescer - amadurecer a sua infância - num lugar preservado, um lugar onde seja possível evitar a corrupção, adiar o contágio, entregue apenas aos cuidados maternos da primeira infância, às aquisições da sua própria experiência das coisas e à solitária contemplação da natureza⁵. Como companhia, a presença solícita mas discreta de um preceptor particular, quase tão novo como ela⁶, que se limite a acompanhar o seu desenvolvimento: bom companheiro⁷ de longos passeios não só ao domingo... Quer isto dizer que, na radicalidade do pensamento de Rousseau, a "invenção" da infância⁸, o reconhecimento da sua autonomia e capacidade de auto-regulação, se articula com uma explícita condenação de toda a escola⁹, instituição que, a seu ver, tinha como triste

⁵ Veja-se a distinção que Rousseau propõe entre a educação dos homens, das coisas e da natureza, Rousseau, *Émile*, Paris: Flammarion, 1966, p. 37.

⁶ "Je remarquerai seulement, contre l'opinion commune, que le gouverneur d'un enfant doit être jeune, et même aussi jeune que le peut un homme sage. Je voudrais qu'il fut lui-même enfant, s'il était possible", Rousseau, *Émile*, p. 55

⁷ "Je voudrai (...) qu'il puisse devenir compagnon de son élève, et s'attirer sa confiance en partageant ses amusements", Rousseau, *Émile*, p. 55

⁸ Como Rousseau declara no *Prefácio* do *Émile*, "On ne connaît point l'enfance; sur les fausses idées qu'on en a, plus on va, plus on s'égare. Les plus sages s'attachent à ce qu'il importe aux hommes de savoir, sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre. Ils cherchent toujours l'homme dans l'enfant, sans penser à ce qu'il était avant que d'être homme", *Émile*, p. 32. Numa outra esclarecedora passagem do livro II, Rousseau escreve: "L'humanité a sa place dans l'ordre des choses; l'enfance a la sienne dans l'ordre de la vie humaine: il faut considérer l'homme dans l'homme, et l'enfant dans l'enfant", Rousseau, *Émile*, p. 93.

⁹ "Ces risibles établissements qu'on appelle collèges", Rousseau, *Émile*, p. 40. A mesma crítica da escola é audível em A. S. Neil, quando, por exemplo, escreve: "A criança modelada, condicionada, disciplinada, reprimida, sem liberdade (...), vive em todos os recantos do mundo. Senta-se a uma carteira monótona de uma monótona escola e, mais tarde, senta-se a uma escrivaninha ainda mais monótona de um escritório, ou de um banco ou de uma fábrica. É dócil, disposta a obedecer à autoridade, medrosa da crítica, e quase fanática em seu desejo de ser normal, convencional e correcta", *Liberdade sem Medo*, trad. port. de Nair Lacerda, S. Paulo: Ibrasa, 1976, p. 89.

tarefa transformar o homem em cidadão¹⁰, isto é, transformar a exuberância campestre da inclinação natural na docilidade urbana face à norma e ao dever.

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

Libertar a criança da autoridade dos adultos vai agora implicar a defesa convicta da necessidade de lhe proporcionar, desde muito cedo, uma convivência saudável com os seus pares. Dir-se-á que a criança se desenvolve melhor, mais livremente, longe sim da autoridade dos adultos, mas na companhia de outras crianças da sua idade, isto é, na escola. Aí se pode (e deve) permitir a construção de "uma sociedade formada pelas crianças", sociedade na qual as crianças (e os jovens, bem entendido) possam fazer a aprendizagem da sua autonomia, na qual lhes seja reconhecido o direito de, na medida do possível, se governarem por si próprias. Tratar-se-á então de reformular profundamente a escola, de fazer com que seja a escola a adaptar-se às crianças, ao seu ritmo, à sua autonomia e capacidade de auto-regulação, em lugar de fazer com que sejam as crianças a adaptarem-se à escola. Quem legitima este novo lance, já não é a sombra desse caminhante solitário que foi Rousseau. A voz que interpreta esta melodia é, agora, a de Dewey, Neil¹¹ ou Piaget¹², para não citar senão três grandes monstros que, nas diferentes áreas culturais que representam, exerceram uma influência decisiva no nosso modo actual de pensar a criança¹³. Nas palavras, por exemplo, do ilustre pensador americano, "a criança deve ser posta em contacto com mais crianças para poder usufruir da

¹⁰ "Forcé de combatre la nature ou les institutions sociales, il faut opter entre faire un homme ou un citoyen: car on ne peut faire à la fois l'un et l'autre", Rousseau, Émile, p. 38.

¹¹ Como diz o criador de Summerhill, "resolvemos fazer uma escola na qual daríamos às crianças a liberdade de serem elas próprias. Para fazer isso, tivemos que renunciar inteiramente à disciplina, à direcção, à sugestão, ao treinamento moral e à instrução religiosa", Neil, Liberdade sem Medo, p. 4

¹² Eis um exemplo do elogio piagetiano da escola: "o problema essencial da educação é fazer da escola o meio formador que a família tende a realizar sem nunca o conseguir de forma suficiente e que constitui a condição *sine qua non* de um desenvolvimento intelectual e afectivo completo", Piaget, Où va l'éducation, Paris: Denoël/Gonthier, 1972, p. 53.

¹³ O que não quer dizer que a presença de Rousseau tenha sido elidida. Pelo contrário, ela está sempre lá enquanto crença fundacional na bondade natural. Como, por exemplo, escreve Neil, "deixar que a criança se regule por conta própria implica a crença na bondade da natureza humana", Liberdade sem Medo, p. 98.

mais rica e livre vida social"¹⁴, o que obriga a que a escola se deva transformar de modo a que, nela, "a vida da criança passe a ser a finalidade que tudo controla"¹⁵.

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

Que quer isto dizer? Que esta tese permite quebrar alegremente as relações normais entre crianças e adultos, relações que decorrem do facto de, no mundo que é de todos, viveram em conjunto pessoas de todas as idades. Quer dizer que esta tese leva ao estabelecimento de um fosso, que já se agravou para proporções alarmantes, entre, por um lado, os adultos, os mais velhos já educados, a quem cabe unicamente esperar que a criança faça o que lhe apetecer e, quanto muito, tentar, as mais das vezes sem sucesso, impedir que aconteça o pior, e, por outro lado, as crianças, abandonadas a si próprias, ou melhor, à autoridade do grupo dos seus pares, autoridade esta bem mais tirânica e feroz que a exercida pelo adulto mais severo. Como diz Hannah Arendt, *"Se nos colocarmos no ponto de vista da criança tomada individualmente, apercebemo-nos de como são praticamente nulas as hipóteses que ela tem de se revoltar, ou de fazer qualquer coisa por sua própria iniciativa. A criança já não se encontra na situação de uma luta desigual com alguém (o adulto) que, sem dúvida tinha sobre ela uma superioridade absoluta - situação na qual, no entanto, ela podia contar com a solidariedade das outras crianças, quer dizer, dos seus pares - mas antes*

¹⁴ Dewey, *School and Society*, in *The Middle Works of John Dewey. Vol. I, Essays on School and Society. 1899-1901* edited by Jo Ann Boydston, Carbondale: Southern Illinois University Press, 1976, p. 24. "É uma mudança, uma revolução, semelhante à que foi introduzida por Copérnico quando fez deslocar o centro astronómico da terra para o sol. Neste caso, a criança transforma-se no sol à volta do qual gira tudo o que diz respeito à educação. Ela é o centro à volta do qual tudo se organiza". Dewey, *School and Society*, p. 23.

¹⁵ Dewey, *School and Society*, p. 24. Num texto recente, Luc Ferry, actual Ministro da Educação de França, recorda que a reforma do sistema educativo do seu país de 1989 tinha como objectivo "pôr o aluno no centro do sistema educativo", *Lettre à tous ceux qui aiment l'école*, Paris: Odile Jacob, 2003, p. 46. Trata-se de uma orientação que, a seu ver, decorre daquilo que designa como "jeunismo", "a ideia de que o mundo da infância seria, sobre o plano cultural (...), igual, ou mesmo superior ao dos adultos". E acrescenta: "Hoje, tende-se demasiadas vezes a apresentar a oposição entre "jovens" e "velhos" sob forma quase etnológica, como se, em limite, se tratasse de duas "tribos" estrangeiras, de dois mundos culturais, estanques em diversos pontos, mas equivalentes um ao outro", Luc Ferry, *op.cit.*, p. 49.

na situação, por definição sem esperança, de alguém que pertence à minoria de um só face à absoluta maioria de todos os outros"¹⁶. Abandonadas a si próprias, expulsas do mundo familiar que as convidou a nascer e, um dia, lhes prometeu abrigo e protecção, aí as temos, dias inteiros, entregues ao cuidado de estranhos, esmagadoramente mulheres (ama, educadora de infância, professora primária¹⁷), arrastando-se pelas salas de aulas e recreios das nossas escolas, vagueando pelos corredores anónimos dos infantários, dos jardins de infância, dos jardins-escola, dos colégios infantis, das escolas primárias, básicas e secundárias. Aí estão, entregues à tribalidade das hordas infantis e juvenis, aos seus despotismos e arbitrariedades. Frágeis e vulneráveis, além disso, a todos os dispositivos de sugestão, de moda, de propaganda. Desprotegidas perante a violência que sobre elas exercem as histórias infantis, as revistas para jovens, os vídeos, a moda, a publicidade, a televisão. Digamos que a emancipação da criança, a qual, numa obra recente, Alain Renault mostra ser correlativa do próprio processo de democratização, acabou por ter insuspeitados efeitos perversos¹⁸.

Quer isto também dizer que a interpretação moderna da ideia de libertação da criança vem ao encontro das transformações económicas e sociais da nossa vida de adultos. Porque, com a saída da mãe para o trabalho em meados do século XX, a casa fica vazia; porque a casa familiar já não é habitada pelos avós, inventados que foram - também então - os ironicamente chamados "lares de terceira idade"; porque, já antes e preparando o terreno para o que veio depois, havia a criança sido retirada das estruturas tradicionais de sociabilidade, vizinhança e convívio da aldeia, da rua, do *faubourg*, do bairro, fechada dentro das quatro paredes de um desses

¹⁶ Hannah Arendt, *A Crise da Educação*, p. 32

¹⁷ É inevitável interpretar a feminilização crescente do professorado como tendo uma das suas origens na necessidade de encontrar um substituto para a figura da mãe durante uma parte significativa do dia.

¹⁸ Na verdade, em *La Libération des Enfants. Contribution Philosophique à une Histoire de l'Enfance*, Paris: Bayard, 2003, Alain Renault defende a tese de que a emancipação da criança deve ser pensada sobretudo como uma consequência da "dinâmica de igualização de condições" (*op. cit.*, p. 24) que caracteriza o processo geral de experimentação democrática em que se envolveram as sociedades modernas, ou seja, deve ser equacionado no contexto dos paradoxos colocados pela própria identidade democrática. Como escreve, "por um lado, não podemos excluir a criança do estatuto de semelhante que é, por definição, o do indivíduo democrático como *alter ego* e, em consequência disso, instauramos com a criança, cada vez mais, na escola e na família, relações que, de facto, se desenvolvem sobre bases de igualdade (...), mas, por outro lado, este regime de similitude é em limite impraticável, quanto mais não seja porque surge como dificilmente compatível com a ideia mesma de educação e com uma relação à criança que, enquanto relação educativa que é, se funda na superioridade do educador face ao educado", *op. cit.*, p. 27.

arquipélagos egocêntricos com que a burguesia triunfante do "ancien régime" pulverizou o espaço político¹⁹; porque não soubemos - nem sabemos ainda - reconstruir (na cidade) uma sociabilidade comunitária em que a criança e o jovem possam de novo participar livremente da vida e das actividades dos adultos, partilhar das suas alegrias e tristezas, dos seus trabalhos e lazeres, fomos forçados a encontrar uma forma, digna e moralmente reconfortante de, ao fecharmos a porta de uma casa que atrás de nós fica vazia, encontrar uma instituição que se encarregue de guardar - encarcerar levemente - as nossas crianças e os nossos jovens.

A solução consistiu em pedir à escola, que não apenas **ensine** as nossas crianças, mas que as **guarde** durante os largos períodos de tempo em que pai e mãe vão trabalhar. Infantários, creches, jardim-escola, jardins de infância, escolas pré-primárias, instituições oficiais e privadas de educação pré-escolar -- e é significativa a multiplicação de designações, tão bizarras como "escola "pré-primária", tão dramáticas como "infantário" ou "creche", (etimologicamente, "estabelecimento para asilo diurno de crianças pobres"²⁰), tão transparentes como as designações francesas de "garderie" ou "école maternelle"²¹ -- aí estão enquanto formas de escolaridade forçada e precoce que se vão inventando para dar corpo a esta recente necessidade, não das crianças, mas dos seus pais. Por isso é que uma greve de professores é sempre algo de maldito. Por isso é que ela conta, à partida, com o descontentamento dos pais. Em boa verdade, o Estado deveria - estou certa que o fará em breve - estabelecer um "serviço mínimo" para as escolas em tempo de greve, tal como o faz para os hospitais ou para os bombeiros. Às escolas caberia, então, explicitamente, cumprir uma função minimal e inconfessada: guardar os alunos num cativo benévolo, entretê-los durante horas, enquanto os pais vão trabalhar. Por isso também é que, com a cumplicidade do Estado que, neste ponto, interpreta fielmente as

¹⁹ É esta a tese que Philippe Ariès, Philippe Meyer e Edward Shorter desenvolvem de forma rica e historicamente fundamentada em três obras indispensáveis para compreender de que modo, na cultura ocidental, a partir dos tempos modernos, se vai paulatinamente operando a grande invasão e regulação pelo Estado da vida social e individual e quais os correspondentes efeitos dessas transformações nas ideias de família e de criança, respectivamente, L'Enfant et la Vie Familiale sous l'Ancien Régime, Paris: Seuil, 1973; L'Enfant et la Raison d'État, Paris: Seuil, 1977; The Making of the Modern Family, New York: Basic Books, 1975. Na obra acima referida, Alain Renault vai mesmo ao ponto de defender que a actual crise da educação está profundamente ligada ao "desaparecimento inevitável da família tradicional e da escola tradicional", La Libération des Enfants. Contribution Philosophique à une Histoire de l'Enfance, p. 29

²⁰ Almeida Costa e Sampaio e Melo, Dicionário da Língua Portuguesa, Porto: Porto Editora, 1982.

²¹ Também o termo inglês "nursery" é eloquente.

necessidades das famílias (coincidentes com a sua própria lógica de empregador e defensor dos direitos dos outros empregadores), a escola abandonou decisivamente a indicação inscrita na sua origem etimológica²². Rodeou-se de muros, de grades, de porteiros, de legislações adequadas. E compreende-se porquê. Se, manhã cedo, os pais entregam as crianças na escola para poderem ir trabalhar, se as confiam à sua guarda durante uma parte significativa do dia, compreende-se que esta, correlativamente, porque passa a assumir, não apenas a tarefa de as ensinar, mas o dever (e o direito) de as guardar, alimentar, entreter, vigiar durante largos períodos de tempo, se rodeie das condições materiais necessárias para poder realizar satisfatoriamente essa tarefa.

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

²² Do grego σχολη, lugar de prazer consagrado ao estudo.

criança, não será que, em alguns casos, melhor é que assim seja, pois que os progenitores, pela pobreza e indigência das suas vidas, não teriam grande coisa a oferecer aos seus descendentes? Que, para essas crianças, a escolaridade precoce pode mesmo constituir uma oportunidade feliz de escapar à miséria ou ao desamparo a que estavam destinadas, de estabelecer alguma convivência e contacto com realidades que estavam condenadas a não conhecer?

Em qualquer caso, seja em nome das conveniências da família, seja em favor do interesse das crianças, assistimos a um **fenómeno duplo**: por um lado, digamos assim, de "**desprivatização**" da vida das crianças, de transformação em tarefa pública das responsabilidades relativas à sua guarda, cuidado e educação²³, por outro, de "**inchamento**" da escola que se vê forçada a aceitar essas inesperadas, imensas, despropositadas e, em boa verdade, inoportáveis responsabilidades educativas.

É certo que se foi construindo toda uma **experiência educativa**, isto é, relativa às melhores maneiras de educar os filhos dos outros, que os desconhecidos a cujos cuidados a criança é entregue são hoje, na sua maioria, profissionais diplomados (ou deviam ser)²⁴. É certo também que existem critérios que permitem (ou deveriam permitir) que os progenitores possam escolher o tipo de educação que pretendem para os seus filhos: em primeiro lugar, a opção (condicionada embora por poderosas determinações

²³ Como mostra Alain Renault, é em paralelo com o processo de dismantelamento progressivo da autoridade paternal que se vai colocar o problema do reconhecimento dos direitos da criança. Cf. Alain Renault, *Lettre à tous ceux qui aiment l'école*, em especial cap. 1 da terceira parte, justamente intitulado "Déclarer les Droits de l'Enfant", pp. 323-363.

²⁴ Em boa verdade, não me parece nada certo que a educação proporcionada por "profissionais diplomados" a crianças muito pequenas possa ter os desejáveis e aparentemente óbvios efeitos positivos. Interrogo-me mesmo, por exemplo, sobre se a aquisição, por parte das futuras educadoras de infância, de competências que visem apoiar a criatividade, a ludicidade, a autonomia das crianças, não terá necessariamente o efeito inverso de abafar a capacidade de produção de um novo genuíno que está inscrita na raiz de toda a vida. É como se a profissionalização da tarefa de educador de infância, justamente por ser uma profissionalização, tivesse, necessariamente, o efeito de perturbar ou mesmo anular a novidade radical que a criança produziria se ficasse entregue ao impulso imaginativo da vida em si emergente. Impulso que necessita sem dúvida de ser alimentado mas não orientado, enriquecido (com conhecimentos) mas não guiado (com modelos normativos). Interrogo-me, por exemplo, sobre se os trabalhos manuais que as crianças são convidadas a efectuar nas escolas pré-primárias, quer pelos materiais disponibilizados, quer pelos temas sugeridos, quer pelos estereótipos de todo o tipo veiculados, quer pelo próprio contexto de significado em que a tarefa é proposta (por exemplo, fazer um presente para oferecer ao pai no dia do pai, etc.), não são afinal senão formas terríficas de normalização da insuportável capacidade da criança para produzir algo de inédito.

económicas) entre educação oficial e particular²⁵ (designação esta cuja eloquência valeria a pena interrogar); depois, no interior da educação dita particular, entre um regime confessional ou laico, mais ou menos conservador ou mais ou menos progressista, etc. Correlativamente, também as instituições "particulares" de recolha, guarda e educação das crianças ostentam (ou deveriam ostentar) as orientações diversificadas em termos de valores que norteiam a sua acção²⁶. Mas, em qualquer caso, todos temos consciência de que as nossas crianças estão a ser precocemente atiradas para fora das paredes da sua casa, banidas do lugar protegido do mundo a que teriam direito. Todos temos consciência de que as crianças são forçadas a sair prematuramente da protecção da casa familiar, que não estão preparadas para entrar na escola, ou melhor, naquilo que a nossa própria designação nos diz que não é ainda a instituição escolar: Daí o nome de pré-escola ou educação pré-escolar.

Não é pois de estranhar que essas instituições de escolaridade precoce procurem esconder, inclusive de si próprias, a sua natureza de **encarceramento benévolo**²⁷. Que, em vão procurem aparentar ser o prolongamento da casa familiar, possuir a capacidade de oferecer às crianças a intimidade privada de que elas necessitariam para se desenvolver de forma harmoniosa. Que, em vão, pretendam oferecer-lhe a segurança e protecção que só as paredes da casa familiar verdadeiramente oferecem. Nas palavras de Hannah Arendt: *"É lá que, ao abrigo de quatro muros, os adultos regressam cada dia do mundo exterior e se unem na segurança da vida*

²⁵ Como sabemos é objectivo do actual governo (e não só em Portugal mas em muitos países europeus) assegurar a efectiva liberdade dos pais na escolha das instituições educativas a frequentar pelos seus filhos, o que leva à constituição de uma "rede de ofertas educativas" na qual as instituições privadas passam a usufruir de financiamento do erário público, adquirindo assim estatuto idêntico às instituições oficiais. Política muito discutível mas que tem na sua base o reconhecimento do carácter essencialmente educativo das instituições pré-escolares, ou seja, a ideia de que os pais devem ter a possibilidade de escolher a orientação educativa a dar aos seus filhos nos primeiros anos dessa precoce escolaridade.

²⁶ Não deixa de ser curioso que se considere que um tal requisito é unicamente exigível às instituições de educação "particular", ainda que, de facto, nem sempre seja exigido e, mais raramente ainda, disponibilizado. O facto de não se fazer uma correspondente exigência às instituições de educação oficial só admite duas interpretações: ou porque se parte do princípio que elas oferecem uma educação neutra ou, porque se lhes atribui o direito de ser o Estado a escolher a educação a dar aos futuros cidadãos.

²⁷ Refiro-me ao *décor* usado em geral pelas instituições de educação infantil, aos profusos efeitos decorativos das salas, à sobredeterminação lúdica dos espaços, à invasão de plantas ou imagens usadas como "adereços" com que se procuram "humanizar" os ambientes estranhos da escolaridade infantil. Espaços que permanecerão necessariamente artificiais, que não conseguirão jamais iludir criança alguma acerca da sua natureza de radical "não-casa".

privada. Esses quatro muros (...) constituem uma protecção contra o mundo e, em particular, contra o aspecto público do mundo. Delimitam um lugar seguro sem o qual nenhuma coisa viva pode prosperar"²⁸. Assim se justificam as persistentes lágrimas das nossas crianças. Aí estão elas a desmentir a eficácia dos efeitos persuasivos de que se socorre a falsa escolaridade em que precocemente são enquadradas. No largo da aldeia, na rua de todas as brincadeiras, no bairro, no pátio, na praceta, as crianças brincavam ainda à sombra da casa familiar, sob o olhar não apenas vigilante mas real, não apenas cuidadoso mas verdadeiro, dos seus pais, dos seus tios, dos seus avós, dos seus vizinhos. E, em todas as dobras da sua alma, havia a certeza de um obscuro, mas absoluto e incondicional, apoio de retaguarda.

Estou, é claro, a deixar de lado o caso das crianças que nunca conheceram qualquer espécie de segurança ou, pior ainda, de enquadramento familiar. Relativamente a elas, dir-se-á ser melhor que tenham a escola do que nada. Não posso de forma alguma aceitar esta lógica de um mal menor. O que está em causa é demasiado importante para que seja legítimo aceitar o princípio mesmo dessa derrota. Esse é um problema para o qual têm que ser encontradas soluções globais, sociais, económicas e políticas²⁹, e que, de forma alguma, pode ser atirado para os ombros da escola. Ainda que perturbadoramente frequentes, ainda que alarmantemente crescentes³⁰, esses

²⁸ Hannah Arendt, A Crise da Educação, p. 38. E mais adiante: "Tudo o que vive, e não apenas a vida vegetativa, emerge da obscuridade. Por mais forte que seja a sua tendência para se orientar para a luz, aquilo que é vivo necessita da segurança da obscuridade para alcançar a maturidade". Ora, acrescenta: "(...) a educação moderna, na medida em que tenta estabelecer um mundo próprio das crianças, destroi as condições necessárias para o seu desenvolvimento e crescimento". Mais explicitamente: "Entre esses grupos homogêneos de crianças emerge então uma espécie de vida pública e, independentemente do facto de essa vida não ser real e de toda essa tentativa ser uma espécie de fraude, permanece o facto desastroso de as crianças - isto é, os seres humanos em processo de devir, ainda não completados - serem forçadas, por essa razão, a expor-se à luz de uma existência pública", Hannah Arendt, op. cit., pp. 39-40.

²⁹ Por exemplo, promovendo e apoiando, através do poder autárquico, a emergência de diversos tipos de estruturas e organizações comunitárias de apoio às crianças, clubes de cinema, de teatro, de música, campos de jogos, actividades desportivas, e todas as outras instâncias de formação, animação cultural ou "ocupação dos tempos livres" que as comunidades tenham capacidade (e iniciativa) para inventar.

³⁰ Alain Renault dá conta de experiências em curso, na Suíça e no Québec, no sentido de uma "formação para a paternidade" ou da constituição de equipas consultivas de "profissionais da infância" com o objectivo de prestar apoio às famílias, ou mesmo substituir os cuidados e a autoridade familiares que, em muitos casos, dão hoje alarmantes sinais de desaparecimento. Paralelamente, e como Alain Renault também refere, a criança continua a ser vítima fácil da violência familiar. Cf. Alain Renault, La Libération des Enfants. Contribution Philosophique à une Histoire de l'Enfance, pp. 9-11. Daí a generalização, na maioria dos países europeus, de diversificados tipos de estruturas de escuta, apoio e protecção da criança (vejam-se, entre nós, as

casos são à partida - importa dizê-lo - absolutamente aberrantes. A sua quantidade não nos pode fazer esquecer o seu carácter excepcional. Não podemos tomar a excepção pela regra. Não podemos permitir que a escola perverta as suas funções, deforme o seu destino, para se adaptar a casos e circunstâncias que, sendo embora absolutamente merecedoras de todo o nosso empenho, requerem urgentes e corajosas medidas globais, de natureza política, económica e social, mas que, de forma alguma, a escola teria condições para, sequer, ajudar a resolver. Que se diz quando se afirma que todas as crianças têm direito à educação? Que todas as crianças têm direito à escola? Certamente! Mas, **antes**, muito antes disso, há que perceber que um tal direito - ambigualmente formulado na Declaração Universal dos Direitos do Homem³¹ - significa, antes de mais, que todas as crianças têm direito ao amor absoluto dos seus progenitores, à segurança incondicional dos quatro muros de que falava Hannah Arendt, numa palavra, à educação familiar. E, se esta primeira condição não está garantida - se há crianças cujos pais não têm casa, se há crianças que não têm pais, ou se há crianças cujos pais as abandonam em casas fechadas, em casa vazias, em casas destruídas - não vejo como pode a escola ser chamada a substituir, a compensar, a resolver tanta desgraça. O facto de não se **saber**, ou não se **poder**, ou não se **querer** encontrar soluções para tanto drama, não pode traduzir-se num "lavar de mãos" e numa descuidada (e desculpabilizante) "transferência" para a escola de tamanha responsabilidade.

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

Note-se que não pretendo negar a subtil, silenciosa e provavelmente incontornável **acção modeladora da escola**. Antes de mais, **disciplinar**: ordenar as forças incontroladas da infância, anular impulsos rebeldes, reprimir desejos, formar sujeitos adaptados, dóceis e reverentes face ao

linhas de apoio à criança ("SOS Criança", "Criança Maltratada" e "Recados da Criança") e a crescente atenção prestada pelos poderes legislativos relativamente à limitação do poder paternal.

³¹ Na verdade, se o ponto 1 do artigo 26 diz respeito à responsabilidade dos Estados na educação dos cidadãos (por isso estabelece que "a educação deve ser gratuita pelo menos no que diz respeito ao ensino elementar e fundamental" e que "o ensino elementar deve ser obrigatório"), pelo contrário, o ponto 3 do mesmo artigo refere-se à inalienável responsabilidade dos pais na educação dos seus filhos, razão pela qual estabelece que "os pais têm prioritariamente o direito de escolher o género de educação a dar aos seus filhos". Ou seja, num caso estamos a falar de educação escolar, ou melhor, de ensino; no outro, verdadeiramente de educação.

mundo que temos, por mais grotesco e deformado que nós mesmos o consideremos, "cidadãos", como diria Rousseau. Todos os meninos devem aprender a sentar-se, a ouvir em silêncio, a aguardar a sua vez na fila, na sala, no sono, na pergunta, na interrogação. Cada um de sua vez. Habituar à docilidade, à submissão. Depois, **normalizar**, anular diferenças, padronizar comportamentos, estabelecer minuciosos diagramas de fixação dos gestos, dos ritmos, das condutas. Esta crítica da escola já foi feita! Esta desconstrução da sua acção conformadora já foi suficientemente repetida. De Bourdieu a Foucault, de Althusser a Bernstein, já todos percebemos quanto a escola é, sempre foi e dificilmente poderá deixar de ser, um poderoso "aparelho ideológico do Estado"³², um dispositivo de "reprodução social"³³ cuja eficácia resulta de agir sobre seres vulneráveis, de proceder lentamente, ao longo de um prolongado período de escolaridade, de operar simbolicamente, através da geometria dos espaços, do alinhamento militar das carteiras, da disciplinaridade estanque da sua organização curricular, da concorrência que organiza o seu regime de avaliação, do sentido das hierarquias de que o estrado ou o ponteiro do professor eram (em muitos casos já não são) alguns dos símbolos mais significativos³⁴. Sabemos que a escola sempre cumpriu essa função conformadora subliminar e que, ainda que o quisesse, dificilmente lhe poderia escapar.

Também não estou a falar dos inevitáveis **efeitos estabilizadores da vida social** que, defendidos pelo ideário republicano, podiam ser (podem ser ainda?) legitimamente exigidos à escola. Inculcar os valores que estão na base da permanência do corpo social, as normas, as regras, os padrões que subjazem à sedimentação dos vínculos, dos estatutos, das representações que deixámos há muito de questionar. Como, de outro modo, seria possível a vida social? Nivelar deveres e direitos, promover o sentido da igualdade e da justiça. Aqui está qualquer coisa que é na escola, e provavelmente só nela, que verdadeiramente se pode aprender. **Alain**, esse magnífico pensador da escola que a ignorância típica dos nossos pedagogos e especialistas em ciências da educação completamente têm subestimado, mostra bem de que modo a justiça e a igualdade são virtudes inerentes à escola, e são-no

³² Althusser, Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado, trad. port. de J.J. Moura Bastos, Lisboa: Presença, 1974.

³³ Cf. Bourdieu, P. e Passeron, J-C., A Reprodução. Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino, trad. port. de C. Perdigão Gomes da Silva, Lisboa: Vega, s/d.

³⁴ Para uma análise da Escola como lugar de exercício do poder, veja-se de Michel Foucault, Surveiller et Punir, Paris: Gallimard, 1975, em especial, caps. II e III, "Les moyens du bon dressement" e "Le panoptisme", pp. 172-229.

justamente porque a escola não é a família³⁵. Como escreve, "a escola é o lugar de revelação da justiça a qual não precisa de amar e nada tem a perdoar porque, em boa verdade, nunca é ofendida"³⁶. E, se a escola nada pode porventura fazer para escapar à sua subliminar função conformadora, também nada de novo, nada de inventivo, nada de intencionalmente programável tem a fazer para veicular a ideia de justiça e igualdade. Basta-lhe fazer aquilo para que foi inventada: ensinar. A própria transparência desse acto, a própria simpatia desse gesto, se encarregam de tornar explícita a **justiça** das razões em presença e a **igualdade** de todos, professor e alunos, face às exigências do verdadeiro. Todos são iguais. Todos podem à partida compreender. E se alguém não vê, não acompanha, nada há a perdoar. Na escola, o erro não é um pecado mas um direito.

Não estou sequer a falar daquela acção educadora da escola que, como **resto inexorável**, resulta da realização da sua finalidade maior, a transmissão do património cognitivo que faz de nós aquilo que somos. Refiro-me à transmissão dos valores internos à própria aprendizagem científica, artística, filosófica, humanística, valores de que a ciência, a arte, a filosofia, as humanidades são aplicação, resultado, exemplo - confiança nos poderes da razão, recusa da autoridade, liberdade de pensamento e expressão, exigência de rigor, clareza, elegância, simplicidade, beleza, gratidão para com os gigantes do passado. Numa palavra, valores que definem o perfil daquela **educação intelectual** que é inerente ao verdadeiro ensino³⁷.

³⁵ Uma das teses centrais de Alain é justamente a de que "L'école n'est nullement une grande famille", Alain (1932), Propos sur l'Éducation, X, Paris: Puf, 1976, p. 28. Daqui resulta que, ao contrário do professor, "les parents instruisent assez mal leurs enfants (...) peut-être il espère trop; peut-être la moindre négligence lui apparait-elle comme une sorte d'insulte", Alain, op.cit., IX, p. 26. E, mais adiante: "Ajoutons que le père est exigeant, et bientôt impatient, par de belles raisons; c'est qu'il espère beaucoup; c'est qu'il compte trop sur le sentiment, de façon que la moindre faute est prise au tragique". Quanto ao filho, acrescenta Alain, mais adiante: "la moindre sévérité lui paraît une horrible injustice. Lui-même joue ce jeu: il se sait aimé; il veut être pardonné", Alain, op.cit., X, p. 30

³⁶ Alain, Propos sur l'Éducation, IX, p. 28. Num diferente horizonte cultural, essa é também, inesperadamente, a posição de um estudioso do desenvolvimento moral tão influente como Kohlberg. Crítico impiedoso da função moralizadora da escola, inculcadora daquilo a que chamou "saco de virtudes", Kohlberg nem por isso deixa de defender a ideia de escola como "comunidade justa", ou seja, como instituição que, pela sua própria estrutura e regras de funcionamento, se constitui como lugar de eleição para a aprendizagem da igualdade, da participação cooperativa e da justiça. Cf., por exemplo, Essays in Moral Development, vol. 1, New York: Harper and Row, 1981.

³⁷ Para uma defesa desenvolvida deste ponto de vista, veja-se o nosso estudo "Eticidade/Racionalidade na Comunicação e Ensino do Conhecimento Científico", in Pombo, A Escola, a Recta e o Círculo, Lisboa: Relógio d'Água, 2002, pp. 156-171.

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

Claro está que nada nunca deste programa educativo efectivamente se concretiza ou pode vir a concretizar. Como poderia aliás ser de outro modo? Desde **Platão** que sabemos que a virtude se não pode ensinar, que, nem mesmo Péricles, conseguiu fazer dos seus filhos homens de estirpe³⁸. Mas, mesmo pondo de lado esta questão decisiva (questão que, curiosamente, faz sorrir com desdém a mole imensa dos pedagogos oficiais, incapazes no entanto de sequer saberem identificar os seus contornos como questão), a verdade é que nunca ninguém encarou com seriedade as dificuldades de implementação de um tal propósito. As hipóteses não são muitas e nenhuma delas é especialmente empolgante. Ou cada professor transmitiria os seus valores e, então, os alunos estariam (estão) condenados a ver desfilar na sua frente as mais díspares e contraditórias propostas normativas³⁹, ou se encontraria uma forma de levar todos os professores a transmitirem os mesmos valores⁴⁰. E, para isso, seriam necessários dois requisitos: 1º, estabelecer quais seriam esses valores, lançar a nível nacional uma lista, uma tabela, um manual, que apresentasse o mapa oficial desses valores, o seu sistema coerente; 2º, fazer uma operação gigantesca de formação (prévia) dos professores, verdadeira lavagem ao cérebro que os preparasse para a defesa, junto dos alunos, de um conjunto de valores em que, talvez (valha-nos ao menos isso), não fosse necessário que eles acreditassem. A 3ª hipótese, aquela que, apesar de tudo, merece mais indulgência, é a tentativa - bem intencionada mas ingénua - de fazer rebater o conteúdo normativo desse discurso em enunciados supostamente neutros em termos morais e

³⁸ Platão, *Protágoras*, 319a-320c

³⁹ É isto que certamente está a acontecer nas nossas escolas. E, num certo sentido, ainda bem que assim é.

⁴⁰ Pomos de lado, obviamente, a hipótese fundamentalista segundo a qual se defenderia que não há senão uma tábua de valores - a verdadeira - ou seja, que os valores se dividem em bons e maus: bons, os nossos; maus, os dos nossos inimigos.

ideológicos. A educação ambiental seria assim reduzida à informação ecológica, relativa aos direitos dos animais, às nossas responsabilidades para com as futuras gerações, a vida na Terra, a sobrevivência do planeta; a educação religiosa convertida em história comparada das religiões; a educação para a cidadania transposta para a informação sobre os direitos dos consumidores ou dos transeuntes; a formação cívica substituída por uma introdução à ciência política (hipótese esta que, curiosamente, já foi em tempos incrementada no nosso país por um antigo Ministro da Educação, Sotto Mayor Cardia, em substituição da Disciplina, de igual índole mas de indistarcável conteúdo ideológico, que era a salazarista (salazarenta) "Organização Política e Administrativa da Nação).

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

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

- "Joãozinho? Que aprendeste tu hoje na escola?"
- "Nada. Estivemos a falar dos deveres da cidadania, dos perigos rodoviários, dos direitos dos alunos".

- "Que ensinou hoje o professor?"
- "Nada. Só tivemos formação cívica, educação moral e religiosa, formação pessoal e social".
- "Só isso!, Joãozinho?"
- "Só, mãe! Ah, é verdade, também tivemos área de projecto e estudo acompanhado"

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

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

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

professor pela inteligência dos seus alunos. E que beleza a desse gesto de um professor que ensina os seus alunos e os admira por aquilo que eles podem vir a ser!⁴¹

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

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

Pensamos de facto que nada se compreenderá, que tudo ficará lamentavelmente confundido enquanto não se fizer um esforço para distinguir entre **educação e ensino**. A primeira (educação) diz respeito à disciplinarização das vontades e dos seus desejos. O segundo (ensino), à

⁴¹ Mais uma vez remetemos para Alain que chama a atenção para a beleza desse sentimento de admiração de um adulto perante uma criança “qui peut-être un jour sera quelqu’un” (Alain, Propos sur l’Éducation, XX, p. 52).

inscrição das novas gerações no património comum dos saberes que fomos inventando. Nele reside o **brilho da escola**.

Atentemos, por exemplo, num caso eloquente dessa confusão conceptual. O que pode ser um "**Ministério da Educação**"? Por que é que o "Ministério da Instrução" da Primeira República se passou a chamar "Ministério da Educação"? Por que é que abandonámos a saudável designação de "instrução pública" para entrar no reino da pomposa "educação nacional"? E, por que é que esse Ministério, sendo "da Educação", não tem, sob a sua tutela, os *media*, em particular, a **televisão**? Pelo menos, por que razão não tem uma decisiva palavra a dizer sobre os programas infantis e juvenis que os diversos canais - no mínimo, os canais do Estado - difundem a determinadas horas, exactamente àquelas em que a audiência das crianças e jovens está assegurada? Por que é que o dito "Ministério da Educação" nada diz, nada é chamado a dizer (nem nada lhe é permitido dizer, em boa verdade), sobre os programas que, cirurgicamente, inundam as casas a que os pais regressam ao fim do dia com os seus filhos, justamente entre o momento em que regressam e aquele em que as crianças enfim mergulham na única e reconfortante privacidade (onírica) a que têm direito?

Estamos todos de acordo, creio bem, acerca dos poderosos efeitos modeladores, normalizadores, deformadores, conformadores que a televisão exerce sobre os adultos já educados. Todos - particulares e poderes instituídos - estamos conscientes do imenso impacto cultural, político e social dos dispositivos de sugestão e propaganda de que ela dispõe; uns, os particulares, para sobretudo sofrer esses efeitos; outros, os poderes instituídos, para os utilizar em seu favor⁴². E, no entanto, há um inexplicável **silêncio oficial** sobre a eficácia do papel educativo da televisão nas crianças e nos jovens. Ninguém quer efectivamente enfrentar a questão dos poderosos efeitos que, à margem da escola, a televisão exerce sobre as nossas crianças e os nossos jovens, sobre as suas representações da vida e do mundo. Ora, a haver "Ministério da Educação", talvez essa devesse ser uma das suas tarefas fundamentais⁴³. Talvez que, então, não tivéssemos hoje programas oficiais

⁴² É significativo que essa tutela esteja hoje entregue ao Ministro da Presidência e, portanto, directamente dependente da Presidência do Conselho de Ministros.

⁴³ Reunir equipas de especialistas para, num primeiro momento, estudar o fenómeno com toda a atenção que ele merece e, num segundo momento, estabelecer orientações, definir regras que, sem coartar a independência e liberdade dos diversos canais, permitissem criar um quadro legal no interior do qual fosse possível exigir e velar pelo cumprimento de padrões mínimos de qualidade. Num terceiro momento, poderia mesmo caber ao dito "Ministério da Educação" a tarefa de estudar formas de aproveitamento das imensas potencialidades educativas que a televisão inegavelmente oferece.

de língua portuguesa construídos de tal forma⁴⁴ que se torne possível a sua coabitação com manuais⁴⁵ que propõem, como via de acesso à aprendizagem da língua portuguesa, a leitura e o comentário de regulamentos de um programa televisivo que tem como especial notoriedade o facto de converter a libertadora carga política do panóptico universal denunciado por Orwell⁴⁶ numa obscena versão de voyeurismo e devassa das pobres vidas privadas (não reais mas, mais grave ainda, imaginárias) dos concorrentes. Facto tanto mais aberrante quanto é certo que, em matéria de análise dos *media*, acaba por ser também à escola que, de forma mais ou menos explícita, se pede o exercício de uma função de vigilância crítica que, em boa verdade, ninguém está em condições de realizar⁴⁷. Só que, a haver um "Ministério da

⁴⁴ Referimo-nos aos actuais programas de Língua Portuguesa e à desastrosa orientação que lhes está subjacente no sentido de deixar de tomar a literatura como forma privilegiada de aprendizagem da língua. Na verdade, a orientação que fundamenta os actuais programas defende que o ensino da língua portuguesa se pode e deve fazer em textos informativos, orais e escritos, próximos dos chamados reais interesses dos alunos. É nessa ordem de ideias que os programas de língua portuguesa apontam para que os alunos vejam noticiários, publicidade televisiva, concurso, leiam na aula textos de jornais, de revistas para jovens, banda desenhada, folhetos informativos de todos os tipos, ou que aprendam na aula a preencher impressos das Finanças, a escrever requerimentos, currículos, relatórios de actividades, etc. O argumento utilizado é o de que, assim, se está a partir dos modos reais de falar dos nossos alunos, do tipo de leituras que, efectivamente, interessam, não à minoria que, dantes, tinha acesso a um ensino elitista, mas à maioria que hoje frequenta a escola democrática. Como defendemos noutra local, trata-se de um erro lamentável, de uma demagogia que certamente se pagará muito caro. E isto por três razões fundamentais. Em primeiro lugar, porque nada garante que esse tipo de textos sejam aqueles que, efectivamente, interessam à maioria dos nossos jovens e porque, mesmo que assim fosse, não cabe à escola ir ao encontro dos interesses dos alunos mas, ao invés, despertá-los para interesses que eles nunca teriam se não tivessem ido à escola. Em segundo lugar, porque, no caso concreto do ensino da língua, o que importa é pôr os alunos em contacto com a grande literatura, com a grande poesia, isto é, com os textos em que a Língua vive no seu melhor. Em terceiro lugar, porque o dever da escola não é reconhecer as limitações das crianças mas, ao invés, acreditar nas suas capacidades, ter fé no seu desejo de aprender, de crescer, de melhorar. Para maiores desenvolvimentos, cf. Pombo, "Que Escola queremos para os nossos filhos?", entrevista conduzida por Paula Moura Pinheiro e publicada na revista *Elle*, nº 150, Novembro 2001, pp. 140-148 e também um texto intitulado *Os perigos do facilitismo*, publicado no *JL. Educação* de 3 de Setembro de 2003, da autoria de Maria do Carmo Vieira.

⁴⁵ É o caso de um *Manual de Língua Portuguesa*, editado pela Porto Editora no ano lectivo 2003-2004 e que se destina a todos os alunos que frequentam o 10º ano das nossas escolas, com excepção dos de Humanidades. De acordo com o *ranking* na altura elaborado pelo próprio Ministério da Educação, este manual teria sido o mais escolhido pelas nossas escolas. Posteriormente, de acordo com uma notícia publicada no *Jornal Expresso*, 22 de Novembro de 2003, este dado foi corrigido, ficando o dito manual a ocupar o quinto lugar das escolhas, o que, ainda assim, equivale, segundo a mesma notícia, a uma população de 4.700 alunos.

⁴⁶ Estamos a referir a figura do *Big Brother* criada pela arte sublime de George Orwell na obra universal *Nineteen Eighty-Four*.

⁴⁷ Como pedir à escola que se constitua como contra-poder face à televisão, quando é o próprio Estado que sucumbe face aos interesses económicos que aí se jogam e aí tudo regulam? Veja-se,

Educação" que, por exemplo, se ocupasse deste fenómeno, bem como do aproveitamento positivo das importantes e inquestionáveis virtudes dessa mesma televisão, então, ao seu lado, na composição governativa, deveria haver um "Ministério do Ensino" que se ocupasse seriamente da escola, daquilo que, nela, as novas gerações de alunos são chamadas a **aprender** e que, correlativamente, as velhas gerações de professores são chamadas a **ensinar**⁴⁸.

É chegado o momento de vos convidar a regressar a Hannah Arendt para, como anunciado de início, escutarmos em conjunto as duas outras razões, a seu ver, responsáveis pela crise da educação nos Estados Unidos da América e não só⁴⁹. Veremos o que resulta da articulação e dos efeitos conjugados destas duas razões à luz da distinção que vos proponho entre ensino e educação.

por exemplo, a total ineficácia de dois órgãos como a "Alta Autoridade para a Comunicação Social" e a "Autoridade Nacional para as Comunicações". Como explicar que, nesses órgãos, nenhum representante da escola seja, a esse título, chamado a participar?

⁴⁸ Um tal "Ministério do Ensino", porque daria toda a atenção ao ensino da língua portuguesa, jamais aceitaria a orientação, de raiz "educativa" mas inaceitável do ponto de vista científico, que preside ao actual programa de língua portuguesa: substituir a experiência exaltante - hoje dita elitista - de contacto com a grande literatura em que a língua portuguesa se revela em todas as suas possibilidades, pela experiência - dita educativa - do contacto com textos do linguajar quotidiano de que os alunos estão rodeados. Orientação que, movida por edificantes finalidades educativas, compromete, no entanto, a mais elementar compreensão da natureza da linguagem humana, de acordo com a qual quem aprende a gostar de literatura não terá, mais tarde, qualquer dificuldade em ler uma receita médica, escrever um requerimento ou elaborar um curriculum e, pelo contrário, quem da língua apenas desenvolveu competências instrumentais - por exemplo, leitura de horários de comboios ou preenchimento de boletins de candidatura a concursos televisivos - jamais será capaz de gostar de literatura. Note-se que não estamos face a um tema menor ou sequer a um exemplo entre outros das dificuldades do nosso actual sistema de ensino. A questão do ensino da língua mãe é uma determinação decisiva, uma vez que as dificuldades a este nível tem efeitos devastadores sobre todas as outras aprendizagens escolares e sobre a futura vida social e profissional dos alunos.

⁴⁹ Razões, curiosamente, relativas não agora ao conceito de educação, mas aos de ensino e seu correlato em termos de aprendizagem. Digo curiosamente porque Hannah Arendt não chega a distinguir com clareza os conceitos de ensino e educação embora, em alguns momentos, se aproxime decisivamente dessa importante distinção. Embora em alguns momentos, esteja muito próxima, a verdade é que a distinção não chega a ser explicitamente estabelecida e tematizada. O que é pena pois alguns deslizamentos deste seu magnífico texto poderiam assim ser evitados. É o caso, por exemplo, quando afirma: "não é possível educar sem ao mesmo tempo ensinar: uma educação sem ensino é vazia e degenera com facilidade numa retórica emocional e moral. Mas podemos facilmente ensinar sem educar e podemos continuar a aprender até ao fim dos nossos dias sem que, por essa razão, nos tornemos mais educados", A Crise da Educação, p. 52. Ora, em boa verdade, o que se passa é que é possível educar sem ensinar e é justamente nessas circunstâncias que a educação degenera numa retórica emocional e moral.

2ª razão - a ideia de que *há uma ciência do ensino em geral* de tal modo que a actividade de ensino se pode *desligar completamente da matéria a ensinar*. Ora, se há uma ciência do ensino em geral, se há habilidades, técnicas, *skills*, astúcias pedagógicas, estratégias, metodologias aplicáveis ao ensino em geral, isto é, ao ensino de qualquer disciplina, então, a tendência inelutável é para treinar o professor nessas habilidades e descurar (ou descuidar) a sua competência na disciplina que era suposto ensinar. De que serve saber muito, dir-se-á, se não se sabe ensinar? Sofisticamente, daqui se retira a tese de que mais vale saber ensinar do que saber muito. Estamos perante um erro lógico de gravíssimas consequências. Na verdade, quando se diz, correctamente, que não basta saber muito para saber ensinar, daqui não decorre que se possa saber ensinar sem saber muito. O que daí resulta é que, para além de saber muito, é ainda necessário saber ensinar. Ora, a argumentação sofisticada - e de graves consequências - consiste em dizer que, se de nada serve saber muito se não se sabe ensinar, então, mais vale saber ensinar do que saber muito. Porque há modos de bem ensinar em geral, isto é, seja que disciplina for, pode o professor, desde que domine esses meios, saber menos daquilo que é suposto ensinar⁵⁰. Pode o professor – dir-se-á – aprender unicamente aquilo que vai ter que ensinar. Ora, como lapidarmente avisava Alain, “aquilo que se aprende para depois se ensinar, aprende-se mal”⁵¹

Não é esta infelizmente a tese subjacente a alguns modelos de formação de professores em Portugal⁵². Pegue-se um jovem que acaba de terminar o 12º

⁵⁰ Sintoma claro desta situação é a multiplicidade de funções que hoje são atribuídas ao professor, em especial, no que toca à importância crescente que as funções de director de turma têm vindo a assumir. Ser professor passa hoje por assumir um conjunto de tarefas extrínsecas ao processo de ensino e aprendizagem, tais como o estabelecimento de contactos regulares entre a escola e a família, funções de vigilância e enquadramento punitivo dos alunos (processos disciplinares e de exclusão), de assistência social, acompanhamento psicológico, animação cultural, actividades burocráticas e administrativas (marcação e contabilidade de faltas, matrículas, elaboração de relatórios), etc.

⁵¹ Alain, Propos sur l'Éducation, XXXIII, p. 85. E, mais adiante: "Il faut que l'instituteur soit instruit, non pas en vue d'enseigner ce qu'il sait, mais a fin d'éclairer quelque détail en passant, toujours à l'improviste, car les occasions, les éclairs d'attention, le jeu des idées dans une jeune tête ne peuvent nullement être prévus", Alain, op.cit., XXXIII, p. 86

⁵² Refiro-me às Escolas Superiores de Educação que vieram substituir as antigas Escolas de Magistério Primário e que, formando agora professores do 1º e 2º ciclos do ensino básico (antigos professores primários e do ciclo preparatório), oferecem um modelo extremamente precário de formação de professores. Modelo integrado, que se desenvolve em quatro anos, ao longo dos quais são propostas aos alunos-futuros professores um conjunto extremamente disperso e variado de cadeiras, todas elas necessariamente introdutórias, cobrindo áreas tão diversificadas como ciências de educação, formação geral, cultura geral, prática pedagógica e formação específica. É

ano com média, por exemplo, de 9,7. Ministrem-se-lhe 55 cadeiras semestrais (a uma média de 7/8 por semestre) sobre os mais variados temas (educação musical, técnicas de expressão do português, biologia geral, técnicas e instrumentos de observação (?), educação física e desporto, geologia, introdução às ciências da educação, tecnologia educativa, aquisição da linguagem oral e escrita (pergunto-me de quem?), elementos de geografia, termodinâmica geral, geometria, literatura para infância, fisiologia humana, cálculo infinitesimal, prática pedagógica, teoria do desenvolvimento curricular, expressão dramática, educação moral e cívica..... (ainda só referi 19 das 34 cadeiras que constituem o *curriculum* do 1º e 2º anos de uma das múltiplas instituições **oficiais** existentes com esse objectivo no nosso país...). Ao fim de quatro anos, teremos um professor diplomado, com estágio feito, supostamente preparado para ensinar as nossas crianças da 5ª e da 6ª classes, antigos 1º e 2º anos do ciclo preparatório, nas disciplinas de Matemática e Ciências da Natureza⁵³.

Trata-se de uma tarefa que, ainda há alguns anos atrás⁵⁴, era desempenhada, não por um, mas por dois professores licenciados, nomeadamente, um "professor de matemática" com formação universitária completa em Matemática, e um "professor de ciências" com uma licenciatura em Física, Química, Biologia ou Geologia, os quais, para serem profissionalizados, tinham, além disso, que ter feito o seu estágio⁵⁵. **Como explicar este recuo?**

claro que o que daqui decorre não pode ser senão uma muito deficiente formação científica do futuro professor nas áreas em que é suposto vir a exercer a sua actividade docente. O que poderá ficar a saber, por exemplo, de Geologia, um futuro professor de "Matemática e Ciências" que teve, na sua formação, apenas uma cadeira semestral de Geologia? Ou, de Física, um professor, também de "Matemática e Ciências", que teve, na sua formação, duas cadeiras semestrais, uma de "Termodinâmica Geral" e outra de "Luz e Electromagnetismo"? Restará dizer que, entretanto, estes futuros professores de "Matemática e Ciências" terão que fazer cadeiras tais como "Motricidade humana", "Teorias e modelos de ensino", "Movimento e drama", Organização e administração escolares", "Educação física e desporto", "Desenho e plástica dos materiais", "Desenho infantil", "Literatura para a infância", Organização curricular", Actividades do meio social", "Necessidades educativas especiais", etc.

⁵³ O mesmo se passa para os professores de Português/Francês, Português/Inglês, Educação Musical, Educação Visual e Tecnológica e Educação Física. Com programas que variam ligeiramente, cada um destes tipos de professores recebe uma percentagem insignificante de formação científica específica para a área de ensino a que se destina.

⁵⁴ O novo sistema de formação dos professores do ensino básico promovido pelas ESES, embora oficialmente instituído em 1979 (decreto-lei 513-T/79), iniciou-se em 1985-86.

⁵⁵ Refiro-me ao chamado "estágio clássico", momento final de um sistema de formação de professores que era extensivo ao então designado ensino preparatório e secundário. Embora com defeitos congénitos, esse modelo tinha, apesar de tudo, a vantagem de ser sequencial, isto é, de promover a formação pedagógica e prática (estágio) do futuro professor num momento posterior à aquisição da sua formação científica completa (licenciatura). Está por fazer a avaliação dos

Estaremos nós num país de terceiro mundo confrontado com a necessidade de, rapidamente, "formar professores" sacrificando embora o elevado nível da preparação científica que seria legítimo garantir, e isto para, numa geração, vencer o atraso secular com que a injustiça da História se abateu tão cruelmente sobre alguns pobres povos que habitam o nosso planeta? Acabámos nós de sair de uma revolução que encheu subitamente as nossas escolas de crianças que nunca haviam sonhado a ela ter acesso e, nestas circunstâncias, ainda mal refeitos da surpresa e incapazes de encontrar soluções à altura da nossa alegria e da nossa esperança, nos vemos forçados a "produzir professores em série", aceitando embora soluções expeditas que implicam sempre um abaixamento dramático do nível de formação? Mas, nesse caso, como explicar que a formação do futuro professor de Matemática/Ciências da Natureza seja perturbada com "manobras de diversão", artifícios didáticos, verdadeiros enigmas curriculares como, por exemplo, disciplinas que dão pelo nome de "Abordagens do real", "Actividades para a autonomia" ou "Contextos educativos do meio físico e social" (pobre meio físico e social, até já ele é educativo....). O que acontece, é que, como não somos (e orgulhamo-nos de não ser) um país do terceiro mundo e como, além disso, há hoje um contingente já histórico de professores desempregados que aceitariam de bom grado cumprir funções docentes nas áreas para que detém preparação adequada, não nos parece que qualquer uma destes duas hipóteses possa ter alguma espécie de poder explicativo para o "caso português", esse estranho síndrome que não deixa de nos atacar e que se manifesta pelo facto de, entre nós, o desenvolvimento se operar por recuo.

Estou certa de que não faltariam vozes a querer convencer-me que se não trata de um recuo mas, ao invés, de um extraordinário avanço. E isto, em última análise, porque - seria certamente esse o argumento - com este novo

efeitos resultantes da alteração desse sistema de formação de professores para o modelo semi-integrado que, em geral, e a nível do ensino secundário, é hoje adoptado, isto é, para um modelo em que a formação do futuro professor é feita com prejuízo de algumas valências da sua formação científica em favor de uma formação pedagógica e prática integrada na própria licenciatura (licenciaturas em ensino). Mais uma vez, o que me parece contestável não é a necessidade de uma formação pedagógica e prática do professor. Para além de óbvias razões económicas, não vejo quais os argumentos que podem justificar que essa formação seja feita com prejuízo de alguma formação científica do futuro professor. Acresce que o sistema de licenciaturas em ensino, ao exigir a inscrição do estudante logo no primeiro ano, estabelece uma distinção interna ao normal funcionamento das licenciaturas, nas quais perversamente passa a ser possível distinguir entre estudantes da via de ensino e estudantes das diversas vias científicas. Ora, pelo contrário, a formação de professores deveria constituir-se como alternativa de percurso que o estudante poderia escolher em momento tardio da sua formação científica, ou - e essa seria a meu ver a melhor solução - como formação pós-graduada posterior à sua licenciatura científica.

modelo de formação, as baterias estão agora apontadas, não para a antiquada, sempre morosa e exigente, formação de **professores competentes** de Matemática/Ciências da Natureza, mas para a alegre, dinâmica e inovadora "fabricação de **educadores**", bons "directores de turma", espíritos abertos a todas as novas propostas pedagógicas, capazes de "animar" grupos de alunos, de promover acções concretas de "abertura da escola ao meio"⁵⁶, habilitados a "**gerir** as diversas actividades escolares" às quais - ser-me-ia dito em tons triunfantes - as antigas aulas devem hoje dar lugar!

Não me atrevo a estabelecer relações de causa e efeito. Mas duvido que a situação apresentada – e foi-o de forma realista e não caricatural – nada tenha a ver com as dificuldades, amplamente reconhecidas, da nossa escola para garantir níveis mínimos de cultura científica dos nossos alunos⁵⁷.

E assim chegamos à **3ª razão** - a ideia, de inspiração pragmatista, segundo a qual "*não se pode saber e compreender senão aquilo que se faz por si próprio*". Dela decorre que, porque só se aprende o que se faz por si próprio, cabe ao professor ensinar menos para que o aluno aprenda mais (por si próprio) e, ao aluno cabe aprender mais pelos seus próprios meios e, como tal, dispensar o mais possível o professor. É a tese clássica do *learning by doing* formulada por Dewey. Há porém aqui uma **confusão lamentável**. Se se quer aprender a nadar, a guiar automóvel ou a tocar piano, é de facto necessário aprender por si próprio. É indispensável adquirir sozinho, por tentativa e erro, por repetição e treino, as habilidades, as destrezas, os equilíbrios, os controlos musculares implicados na aprendizagem dessas actividades. É mesmo impossível fazê-lo de outro modo⁵⁸. O treinador pode

⁵⁶ Demorou tanto tempo a que a escola descobrisse a sua *gestalt* - forma adaptada ao seu destino, película de protecção face à cidade que lhe permitisse construir, no seu interior, a serenidade, a tranquilidade, o abandono necessários à aprendizagem - que hoje não pode deixar de impressionar o discurso que pretende destruir essa boa forma que a escola havia já conseguido alcançar. Facto tanto mais chocante quanto a reclamada "abertura da escola ao meio" dá conta da nostalgia relativamente à existência de um espaço de sociabilidade e convivencialidade comunal no qual a educação tinha lugar e que, em grande parte, foi destruído, justamente, pela utilização educativa da escola, isto é, pelo desvio da escola face ao seu destino cognitivo.

⁵⁷ Na nossa escola e não só. Ainda recentemente, o Ministro da Educação em França, lançou como primeira tarefa das "dez reformas prioritárias para a acção do ministério", a luta contra o "escândalo do iletrismo". Cf. Ferry, *Lettre à tous ceux qui aiment l'école*, pp. 28-31 e 65-74.

⁵⁸ O que, em rigor, tem como consequência a condenação de todas as tentativas de escolarização que não visem os saberes teóricos e portanto ensináveis, mas sim os saberes-fazer, muito justamente ditos "não-escolares", saberes que, como é conhecido, têm vindo a ser escolarizados à força. É ainda com base na consciência do bem fundado desta distinção que, na esteira da diferenciação entre liceu e escola técnica, se estrutura hoje a cisão entre cursos orientados para o prosseguimento de estudos e cursos profissionalizantes, predominantemente orientados para a

estar lá, na praia ou na piscina, ao nosso lado; o instrutor pode ir sentado no nosso automóvel, cada um tem o seu volante; o mestre percorre as teclas, dá mostras do seu virtuosismo, revela a sua capacidade artística. Mas, cada um terá sempre que aprender a nadar como se nunca ninguém, antes dele, o tivesse feito, a guiar automóvel como se fosse o primeiro, a tocar piano a partir de um começo absoluto. Pelo contrário, se se quer aprender Matemática, História ou Geografia, se se pretende estudar Física, Inglês, Botânica ou Literatura portuguesa, que imenso desperdício de tempo e energia não aceitar a orientação do professor! Que clamorosa incompreensão da natureza desses saberes, da sua lenta e progressiva conquista, pode justificar a recusa de uma forma económica de aceder a um resultado que demorou décadas a ser alcançado, de conhecer, por intermédio da palavra do professor, uma descoberta que levou séculos a cumprir-se, um segredo da língua, uma regra penosamente estabilizada ao longo do tempo, isto é, de vencer pelo ensino o imenso espaço de esforço e obscuridade que nos separa das engenhosas invenções, das portentosas obras dos nossos antepassados. Que clamoroso desacerto entre a lei da vida de cada um e a lei da história de todos nós.

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

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

inserção na vida activa. Porém, mais lamentável ainda é a consideração, hoje tantas vezes defendida, de que todas as escolas devem aspirar ao estatuto de escola profissionalizante, de que todos os cursos devem estar direccionados para a chamada “vida activa”, responder às necessidades do “mercado de trabalho”, etc.

Há hoje dois discursos educativos de sinal contrário: um **centralizador**, estatizante, que aponta para grandes reformas planificadas pelos organismos centrais, discurso orientado por uma lógica intervencionista de regulação da vida das escolas que todos os dias recebem nova legislação, novos esclarecimentos, novas interpretações das leis existentes, a indicação de novos agrupamentos disciplinares, novas modalidades de trabalho, novos programas, novas formas de avaliação, novos regimes de horários, etc.⁵⁹; outro, **descentralizador**, liberal, hoje triunfante e invasor embora nunca vitorioso, que dá “prioridade às escolas e não ao sistema”⁶⁰, que defende que: “a inovação educacional não pode ser determinada por despacho”⁶¹. Ou seja, um discurso para o qual têm que ser as próprias escolas e os próprios professores a construir inovações, criando soluções locais, ao nível de escola, ao nível de turma⁶²; inclusive promovendo soluções regionais (em alguns casos, mesmo regionalistas) que visam, como se diz, “devolver a escola à comunidade”⁶³.

Ambos estes discurso têm em comum o facto de proporem grandes mudanças. Em ambos, uma procura voluntarista de mudança, uma vontade bárbara de reforma, uma "mania" de inovação⁶⁴.

Ora, o que importa é permitir que a escola continue a fazer o que sempre fez: ensinar. Não se trata de regressar a soluções passadas, irrecuperáveis, perdidas na inexorável passagem do tempo. Trata-se de salvaguardar e dar continuidade à missão fundamental que explica e justifica a própria

⁵⁹ Na verdade, desde a Reforma de Veiga Simão, este movimento não parou de produzir novidades legislativas em catadupa, desde os avanços e recuos em matéria de formas de avaliação (veja-se a questão das provas globais) até às sucessivas reformulações curriculares e programáticas a que assistimos nos últimos anos (o caso da área escola é eloquente) ou às recentes medidas de alteração de horários que deram origem ao actual regime de aulas de 90 minutos.

⁶⁰ Marçal Grilo, Público, 7 Setembro de 1995, p. 25.

⁶¹ Bártolo Paiva Campos, Expresso, 2 de Setembro de 1996, p. 95.

⁶² Como defendia Bártolo Paiva Campos no referido Expresso de 2 de Setembro de 1996, p. 95: "têm que ser os próprios professores a produzirem e a construírem inovações educacionais, criando soluções locais, até ao nível de turma. É a única maneira de melhorar a qualidade de ensino".

⁶³ Como dizia Roberto Carneiro, claro defensor desta política liberal que visa evitar a aplicação da "verdade oficial do Estado a todas as escolas" (Público, 18 de Setembro, 1995, p. 29), “*a escola tem de ir à comunidade: aprender com ela, com a autarquia, com a instituição cultural, com a fundação, com a empresa*” (A Educação e o Futuro, Debates da Presidência da República, Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1999, p. 57).

⁶⁴ Recordemos apenas a designação, mais que eloquente, do agora extinto "Instituto de Inovação Educacional".

existência da escola. Não é a Escola que tem que mudar. Ela tem é que se concentrar na sua missão primeira: o ensino. Reclamar pois o direito de lhe ser permitido fazer o que sempre fez, não porque o que fazia dantes, mas porque é o que de mais decisivo tem a fazer.

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

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

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

Em boa verdade, a escola não é para ensinar o Joãozinho - e menos ainda para o educar - mas sim para tornar possível a continuidade do mundo e da ciência que vamos construindo. Há certamente um direito à escola que tem

que ser reconhecido a todas as crianças. Mas há também um direito à escola que, escamoteado embora por todas as pedagogias, tem que ser reconhecido ao mundo dos humanos, das crianças e dos adultos, mundo que necessita da escola para se perpetuar, para assegurar a sua transformação, para garantir as condições da emergência e experimentação de um novo de que não conhecemos sequer os contornos. Neste sentido se poderia dizer que não é a escola que existe para os alunos mas os alunos que existem para a escola, isto é, para que, ao saber que na escola e pela escola unicamente se constitui, possa ser dada aquela continuidade que faz de nós o que somos e queremos ser. Colocar o aluno no centro do sistema escolar correspondeu a um momento de oposição (inteiramente justificada) face a um sistema que dava a primazia ao professor, ao seu poder, ao seu prestígio. Porém, o que está em jogo não é a rivalidade de prerrogativas entre professor e aluno mas a sua colaboração em função de uma determinação mais alta, que os transcende a ambos e que, em limite, os explica e justifica: o **saber** que neles circula e por intermédio deles se conserva, cresce e continua⁶⁵.

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

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

Perceber também que esse desvio face ao destino fundador da Escola resulta da nossa desistência generalizada de ensinar. O que é **insuportável** na

⁶⁵ Não podemos pois senão manifestar a nossa completa discordância face à evidência reclamada por Luc Ferry quando aceita o princípio de que "é para os alunos que a escola existe e não o inverso", *Lettre à tous ceux qui aiment l'école*, p. 46. Querendo embora recusar as consequências que decorrem desse princípio, a saber, de que é para os alunos que a escola existe, nomeadamente no que diz respeito à desqualificação, que ele implica, do esforço e do valor da aprendizagem, Luc Ferry sente-se obrigado a defendê-lo em nome de uma evidência que receia discutir sob pena de poder vir a cair sob a acusação de retrógrado defensor da centralidade da figura do professor. Ora, o que, a meu ver, a postura de Luc Ferry traduz é a miopia, aliás generalizada, quanto à essência da escola, ou seja, à centralidade que nela ocupa, não a figura do professor ou do aluno, mas sim a figura do saber. Ao contrário das trivialidades em geral defendidas pelas pedagogias e ciências da educação, o grande problema da escola não diz respeito à relação (dual) professor-aluno mas sim a relação (triádica) professor-saber-aluno.

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

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

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

O que pode fazer a escola? Continuar a fazer aquilo que sempre fez, aquilo para que foi inventada, aquilo que só ela faz, aquilo que mais nenhuma instituição pode fazer, aquilo que, se a escola fechasse as suas portas, deixaria absolutamente de ser feito. Que ensine as nossas crianças, que lhes permita, em 12 anos de escolaridade gratuita e obrigatória, e, de preferência, em mais quatro ou cinco anos de formação superior, adquirir os conhecimentos fundamentais que a humanidade foi lentamente construindo, as teorias explicativas básicas necessárias à compreensão geral do mundo em que vivem e dos seres que o habitam, as suas determinações históricas, filosóficas e artísticas mais decisivas, um domínio alegre e satisfatório da sua língua, outras línguas e outras maneiras de ver o mundo, destrezas físicas e intelectuais, ginástica dos corpos e dos espíritos. Transmitir tudo isso sem impor morais, sem apontar modos de vida, sem sugerir cenários de felicidade na Terra ou fora dela ⁶⁶.

Até onde se lhe pode exigir ?

Duas exigências apenas. **Primeiro:** Que esteja atenta às transformações no mapa dos saberes, que se dê conta dos novos territórios, das novas rotas, do

⁶⁶“Na escola, como queria Neil, temos que nos recusar a transmitir "religião, política ou consciência de classe”, Liberdade sem Medo, p. 105. Nas palavras de Hannah Arendt, "A função da escola é ensinar às crianças o que o mundo é e não iniciá-las na arte de viver", A Crise da Educação, p 51.

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

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

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

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

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