Da esquerda para a direita: Joaquim Azevedo, Sérgio Niza, Rita Rato, António Sampaio da Nóvoa (acima) e Carmen Maestro.

PEDAGOGIA: A TERCEIRA MARGEM DO RIO

ANTÓNIO NÓVOA[1]

Em 2006, aqui na Assembleia da República, tive a oportunidade de fazer a conferência de abertura do Debate Nacional sobre a Educação. Não é muito diferente o que tenho para vos dizer quatro anos mais tarde. Começo, pois, por recordar as orientações que então sugeri, anotando-as com um brevíssimo comentário[2].

À escola o que é da escola, à sociedade o que é da sociedade. Hoje, existe uma consciência mais nítida da impossibilidade (da insensatez) de pedir tudo à escola. Mas, frequentemente, continuamos a comportar-nos como se ela pudesse educar "integralmente" as crianças, e a tempo inteiro. Os espaços da formação são mais amplos do que a instituição escolar. Procurar resolver os problemas sociais através da escola é uma atracção sedutora, mas fatal, porque desresponsabilizadora das outras instâncias sociais e políticas[3].

Assegurar que todos os alunos tenham verdadeiramente sucesso. O debate tem estado na ordem do dia, mas em bases erradas. O problema não deve ser posto em termos de aprovação/reprovação e, muito menos, com a obsessão estatística que tem toldado os cérebros e as políticas[4]. A simples aprovação, sem critério, é o pior serviço que se pode prestar aos alunos mais desprotegidos, àqueles que mais necessitam do conhecimento escolar. A reprovação como método é um destempero que empurra os alunos para ciclos sucessivos de insucesso e abandono, afastando-os cada vez mais da cultura escolar. Só através da diferenciação e da diversificação será possível conciliar o que parece inconciliável: uma elevada exigência com a integração de todos.

A liberdade de organizar escolas diferentes. As escolas públicas – é sobre elas que incide a minha reflexão – estão inseridas em meios muito diferentes e acolhem alunos com origens cada vez mais distintas. Mas os seus modelos de organização e as suas pedagogias são excessivamente uniformes. Para acentuar este traço, uma imensa burocracia tem vindo a tomar conta das escolas. O controlo regimental da vida das pessoas e das instituições, sempre em nome da flexibilidade e da simplificação, é a obscenidade maior das sociedades contemporâneas.

Reforçar a formação dos professores e a sua profissionalidade. Os professores são a causa perdida dos últimos anos. A incompreensão da realidade docente e a vontade de instaurar uma ordem a partir de fora conduziram a um beco sem

saída. Princípios certos traduziram-se em políticas erradas. Em 2007 alertei, numa intervenção a convite da presidência portuguesa da União Europeia, para *O regresso dos professores*. Defendi então a necessidade de passar a formação de professores para dentro da profissão, de promover novos modelos de organização da profissão e de reforçar a presença pessoal e pública dos professores[5]. Procurarei dar continuidade a esta reflexão, insistindo na valorização da pedagogia enquanto conhecimento profissional docente.

Fui buscar o título desta Conferência – *Pedagogia: A terceira margem do rio* – a um dos grandes da língua portuguesa, João Guimarães Rosa[6]. São três os argumentos que quero partilhar convosco.

Primeiro, que não vale a pena fecharmo-nos num pensamento dicotómico, tão do agrado da cultura mediática, que nos asfixia e empobrece a razão. A pedagogia não se reconhece numa margem nem na outra. E muito menos numa disputa entre elas: "A guerra é fácil. A paz é que é difícil. A razão é que é rara. Quero prestar homenagem à prudência, pois não há loucura que seja prudente. Injectamo-nos de heroísmo como de morfina. Terrasier, meu amigo, temos de dar um duche a todos estes loucos"[7].

Segundo, que a pedagogia é, por definição, a terceira margem. E, no conto de Guimarães Rosa, a terceira margem é o próprio rio. Bela metáfora da viagem, da descoberta. É indispensável ler Michel Serres: "Acreditavam-no duplo, ambidextro, dicionário, ei-lo triplo ou terceiro, habitando as duas margens e vivendo no meio, no lugar onde convergem os dois sentidos, mais o sentido do rio que corre. (...) Quem não se mexe, nada aprende. Sim, parte, divide-te em partes. (...) A viagem das crianças, eis o sentido nu da palavra grega pedagogia"[8].

Terceiro, que toda a viagem tem um destino, que "todo o ensino contém uma certa ideia do futuro e uma certa concepção dos seres que viverão este amanhã"[9]. Precisamos de vistas largas, de um pensamento que não se feche nem nas fronteiras do imediato, nem na ilusão de um futuro mais-que-perfeito. À maneira de Reinhart Koselleck, interessa-me compreender o modo como o passado está inscrito na nossa experiência actual e como o futuro se insinua na história presente[10]. Já estamos no "Currículo para o século XXI", se bem que o título desta iniciativa do Conselho Nacional de Educação pareça remeter para uma realidade que ainda está para vir.

1. As duas margens do rio

Comecemos então pelas duas margens, criticando as dicotomias que fecham, e empobrecem, o debate educativo: Instrução ou Educação? Aprendizagem ou Ensino? Interesse ou Esforço? Integração ou Selecção? Igualdade ou Mérito? Liberdade ou Autoridade? Métodos ou Conteúdos? Valorização do sujeito ou do conhecimento? E por aí adiante...

A pedagogia nunca existe apenas num destes lugares, mas sempre, inevitavelmente, numa tensão entre eles. Para aceder à inteligência das coisas não podemos ceder ao facilitismo do pensamento binário. O circo mediático rege-se por regras próprias. Para manter as posições de poder é preciso chocar e agradar, o que só se consegue caricaturando e apontando "culpados". Todos os outros surgem como "inocentes" e vestem mais facilmente a pele de "acusadores".

Há dois espectáculos que se sucedem dia após dia na praça pública: o "passa-culpismo" e a arrogância ignorante.

O "passa-culpismo" é a melhor maneira de limpar as mãos e de branquear as políticas, mas nada acrescenta à compreensão da realidade e à capacidade para a modificarmos com lucidez. Não há literatura mais pueril do que os livros escritos pelos ministros da Educação quando deixam o Governo. O país fica a conhecer tudo o que devia ter sido feito, e não foi, por culpa de todos (professores, pedagogos, sindicatos, alunos, famílias, autarcas...), mas nunca dos próprios.

Outro espectáculo que suscita a admiração das nossas "elites" é a denúncia do estado-a-que-isto-chegou no sector da educação. Com a certeza de que só os ignorantes são capazes, repetem as mesmas frases feitas, as mesmas banalidades e evidências, dicotomias que têm mais de um século, repetindo-as como se de novidade se tratasse[11]. A amnésia é um traço comum a estes opinadores que acusam os pedagogos do "fracasso da escola". Nada disto seria grave se não nos distraísse dos problemas sérios que a escola enfrenta nos dias de hoje.

A matriz das críticas à pedagogia, quase sempre de feitura conservadora, começa por agregar frases e ideias soltas, depurando-as de tudo o que não convém à demonstração e transformando-as numa cartilha[12]. Concluída a operação, todo o argumentário toma como base esta "cartilha ficcionada", impedindo qualquer discussão séria e fundamentada.

Há três elementos desta matriz a que quero regressar na segunda parte e que rezam assim[13]: os pedagogos querem substituir o conhecimento pelo método e tendem a relativizar as fontes de cultura, como se valesse o mesmo a leitura de

Fernando Pessoa ou de um qualquer pasquim; na continuidade de Rousseau, os pedagogos inventaram a criança-rei, abolindo a autoridade e a hierarquia que deve prevalecer na relação entre mestres e alunos; em nome de uma ideologia igualitarista, os pedagogos procuram nivelar tudo por baixo, pondo fim à formação das elites e ao ensino profissional.

O regresso ao passado

Apesar das suas diferenças, os críticos da pedagogia tendem a encontrar-se na ilusão de um regresso ao passado. Dantes é que era?!

Este "dantes" é também ele ficcionado, não é possível datá-lo e concretizá-lo historicamente. O drama de Portugal é que nunca teve uma escola capaz de satisfazer, minimamente, os programas de desenvolvimento e de progresso do país[14].

Recuemos um pouco mais de cem anos e recordemo-nos do que as nossas elites, os nossos escritores, os nossos reformadores, diziam sobre o "estado lastimoso" do ensino em Portugal: de Alexandre Herculano a Adolfo Coelho, a Antero de Quental, a Oliveira Martins, a Eça de Queirós, a Ramalho Ortigão, a Jaime Moniz, a Bernardino Machado...

Ou pensemos na situação que se vivia na I República com políticos e professores desesperados com a ignorância dos alunos, com a ruína das escolas e com a inépcia dos professores. Cito, por todos, Afonso Lopes Vieira, em artigo de 1913: "As escolas continuam a ser covas onde Portugal enterra por algumas horas as suas crianças, matando-lhes desde a infância a aspiração da Alegria e da Acção, desnaturando-as e sifilizando-as ao contágio do seu feio desmazelo e da sua ruína"[15].

Ou fiquemos por um momento no Estado Novo, que começa com o ministro Carneiro Pacheco a "dirigir a ofensiva pela educação nacional" e termina com o ministro Veiga Simão a travar a sua "batalha pela educação", tal a necessidade, num e noutro caso, separados por quatro décadas, de mudar o estado do ensino.

Ou relembremos o que se dizia da balbúrdia da educação no pós-25 de Abril, alimentada pela música da pedagogia moderna, com professores jovens cheios "de vocação proletária" e métodos novos que Vergílio Ferreira, entre tantos outros, imortalizou em páginas arrasadoras[16].

Os discursos sucedem-se, intermináveis, repetitivos, banais, inúteis. Nada nos dizem, nada nos ensinam sobre os problemas da educação ou das escolas. Servem apenas para legitimar políticas ou para conceder estatuto aos gigantes da opinião.

Dantes, é que era?!

Ou será que este "dantes" se refere menos ao que se diz e ao que se escreve e toma como medida uma comparação objectiva, estatística, entre Portugal e os outros países europeus?[17]

O "dantes" será então esse momento do final do século XIX, quando nas primeiras estatísticas apresentadas nas Exposições Universais, por exemplo em Viena (1873), Portugal estava em penúltimo lugar na Europa?

Ou será o período da transição do século XIX para o século XX quando tínhamos, na Europa, proporcionalmente à população, o menor número de professores?

Ou a fase posterior à Grande Guerra, quando tínhamos o menor número de alunos por habitante a frequentar o ensino primário?

Ou a fase depois da II Guerra Mundial, quando as estatísticas comparadas da alfabetização nos colocavam na "cauda da Europa", tendo apenas atrás de nós a Albânia?

A ideia mítica do regresso ao passado pode ser sedutora, porque se alimenta das saudades que temos da nossa infância ou da nossa adolescência, mas não tem qualquer fundamento ou razão histórica.

Ensinar os que não querem aprender

Olhemos então, de frente, procurando compreender o problema principal da pedagogia: ensinar os que não querem aprender.

Ensinar os que querem aprender nunca foi problema. Ensinar os que não querem aprender, essa sim, é a missão da pedagogia[18].

Hoje, todos os alunos estão na escola, mas nem todos têm acesso ao conhecimento. Há muitos alunos que não querem aprender, que não têm qualquer projecto escolar, e a escola encontra-se perdida perante esta realidade. Não sabemos o que fazer com estes alunos que não nos respeitam, para os quais a escola não tem sentido.

Num passado ainda recente só ia à escola quem já compreendia a sua necessidade, quem já havia adquirido, sobretudo na família, uma primeira sensibilização para a cultura escolar. Agora, felizmente, todas as crianças vão à escola, mas muitas não encontram nela o seu lugar. Bernard Charlot caracteriza esta situação com palavras fortes: há alunos que estão administrativamente inscritos na escola, que a frequentam do ponto de vista físico, mas que nunca nela verdadeiramente entraram[19].

É este o problema maior da pedagogia. Para o enfrentar temos de manter a tensão entre as duas margens do rio, reconhecendo três fracassos das últimas décadas.

Primeiro, o fracasso de uma pedagogia burocratizada, que se transportou para as instruções oficiais, e aí procurou acolhimento, apropriando-se do conceito de "inovação" para o transformar em reformas legislativas inúteis[20]. Recentemente, com uma inusitada violência, a burocracia tomou conta também das instituições e dos professores, asfixiando a vida pedagógica e o trabalho escolar.

Segundo, o fracasso de uma pedagogia tecnocrática (ou gestionária), que se tentou legitimar com a "eficácia", mas que acabou em listas intermináveis de objectivos, de comportamentos ou de competências (como agora se diz), sem préstimo e sem sentido. A leitura de muitos documentos europeus, desde o programa *Educação e formação para 2010*, integrado na Estratégia de Lisboa, até aos materiais do Processo de Bolonha, é bem elucidativa a este propósito[21].

Terceiro, o fracasso de uma pedagogia científica, de uma ciência da educação que procurou substituir-se à reflexão prática e que, por esta via, procurou instaurar novas e indesejáveis regulações sobre o trabalho dos professores[22].

O meu argumento é que só a pedagogia – uma pedagogia nas mãos dos professores – conseguirá reintroduzir sentido na escola e nas aprendizagens[23]. Uma pedagogia que tome o trabalho docente como a sua referência primeira e que a partir dele procure responder à pergunta mais importante: o que fazer com as crianças que não querem aprender?

Por isso, tenho defendido que o regresso dos professores é também o regresso da pedagogia, como argumentarei na segunda parte desta intervenção.

2. A pedagogia como viagem

Quase tudo começou há um século, na transição do século XIX para o século XX, com a edificação dos grandes sistemas de ensino, a consolidação das instituições de formação de professores e a emergência da pedagogia moderna. O ideário que se consolida em torno do movimento da Educação Nova (anos 20) resume bem o credo pedagógico destes últimos cem anos[24].

Proponho três paragens na viagem pedagógica, detendo-me nos lugares mais simbólicos do debate: o conhecimento, a autoridade e o trabalho.

A primeira paragem é no conhecimento

"Dizeis que para instruir é necessário conhecer aqueles que se instruem. Não sei. Talvez seja mais importante conhecer bem aquilo que se ensina": a frase é de Alain, um filósofo que é urgente revisitar[25]. Eça de Queirós tinha dito quase o mesmo numa carta de 1878: "Para ensinar há uma formalidadezinha a cumprir – saber"[26].

A pedagogia é a arte que permite levar o conhecimento aos alunos, ensinar o mundo aos novos. "O papel da escola é ensinar as crianças e não inculcar-lhes a arte de viver"[27]. A nossa matéria-prima é o conhecimento, mas o trabalho pedagógico só termina quando esse conhecimento é objecto de apropriação por um sujeito. A frase seguinte é absurda: "Eu dei uma aula excelente, mas os alunos não aprenderam nada". O acto de ensinar só termina quando alguém aprende.

David Labaree explica que o trabalho dos professores depende da colaboração dos alunos. Um cirurgião pode operar um doente anestesiado e um advogado pode defender um cliente que se mantenha em silêncio, mas o sucesso de um professor depende em grande parte da cooperação activa dos alunos[28]. E, no entanto, esta afirmação, por si só, não chega. É preciso marcar devidamente a responsabilidade do professor na construção de um ambiente e de situações pedagógicas propícios ao estudo e à aprendizagem.

Regressemos a Alain com dois apontamentos luminosos, polémicos e provocadores.

O primeiro, quando diz que a criança gosta da dificuldade e pede socorro para ser retirada desse ludismo permanente que acaba por lhe causar tédio. "A criança pede ajuda. Quer ser retirada do jogo. Não o consegue de moto próprio, mas quer deixá-lo". A criança quer que lhe abram novos horizontes, mais exigentes, que a levem a superar-se. A criança tem

necessidade de movimento e de jogo. Sem dúvida. "Mas é preciso também que a criança se sinta crescer, quando passa do jogo ao trabalho"[29].

O segundo apontamento é o mais difícil para a pedagogia. Alain não gosta que se diga que é preciso agradar às crianças, e que isto é a melhor maneira de as instruir. E avança a este propósito com a mais decisiva das suas lições: "Difícil é conduzir os homens a agradarem-se no fim com aquilo que, no princípio, não lhes agradava nada". Ou dito de um modo ainda mais notável: "Não há experiência que eduque melhor um homem do que a descoberta de um prazer superior, que ele teria ignorado se não se tivesse dado ao esforço de o conhecer"[30]. É assim com a música. É assim com a poesia. É assim com a matemática. Não se pode gostar do que não se conhece[31].

Por isso, é tão importante inscrever a pedagogia na cultura, como tantas vezes nos tem recordado Sérgio Niza. Esta é a via para melhorar os estudos e concretizar a democratização, promovendo o princípio da educabilidade de todos. Não basta o conhecimento que o mestre possui. É necessário que esse conhecimento seja apropriado pelos alunos[32].

A pedagogia constitui o melhor meio de conduzir as crianças, todas as crianças, ao conhecimento de um prazer superior ao qual não teriam tido acesso se não fosse o nosso trabalho e a nossa determinação. A pedagogia não serve para pedir *menos*, mas para pedir *mais* esforço às crianças[33]. Um esforço continuado, regular, com sentido. Há só um rio, mas há muitas viagens que nele podem ser feitas.

A segunda paragem é na autoridade

As questões da autoridade, da relação e da disciplina são o coração da profissão docente e do trabalho pedagógico. Sobre isto, o que se tem ouvido, de uma e da outra margem do rio, é medíocre e infeliz.

Permitam-me que comece por desfazer um equívoco. Com Rousseau. Inevitavelmente. Nos seus conselhos do *Emílio*, a um jovem mestre, explica que os professores autoritários, regra geral, têm muito pouco ascendente sobre os alunos. Dominam os corpos, mas não os espíritos. Escreve então a frase que tem servido para arrasar a pedagogia e os pedagogos: "A criança só deve fazer aquilo que quer".

Recorri a uma das melhores edições críticas do *Emílio* para estudar a frase e vou ler-vos, tal e qual, sem interpretações e sem comentários, o parágrafo em causa:

> "A criança só deve fazer aquilo que quer. Mas deve querer apenas aquilo que vocês (professores) querem que ela faça. A criança não deve dar um passo sem que o tenham previsto. Não deve abrir a boca sem que saibam o que ela vai dizer"[34].

A frase levanta inúmeros problemas sobre o que podemos designar pela *ruse*[35] pedagógica, mas não autoriza a leitura que dela têm feito os críticos de Rousseau. A autoridade está, sempre, no centro do debate educativo e da relação pedagógica. De que modo?

Permitam-me registar, nesta Sala do Senado, em ano de Centenário da República, uma intervenção de Bernardino Machado: "Como todo o bom governo, o bom professor disciplina, mas não paralisa as vontades, não escraviza, emancipa"[36]. Reconhece-se aqui a influência kantiana: devemos ser capazes de demonstrar à criança que a autoridade que exercemos sobre ela tem por fim conduzi-la ao uso da sua própria liberdade[37].

A fórmula de Kant é notável e encerra o ensinamento maior da autoridade pedagógica, que nunca pode ser arbitrária, que é sempre construída numa relação com o outro, que deve trabalhar permanentemente a questão do sentido[38]. Releiam-se *As lições dos mestres*, de George Steiner, para bem compreender que são inúmeras as fontes de legitimidade da autoridade dos professores (o conhecimento, a competência, a autenticidade, o exemplo, a herança, a verdade, etc.), mas que ela não é nunca arbitrária e firma-se sempre numa relação de liberdade com o outro.

Podia – e talvez devesse – trazer-vos aqui uma notável conferência proferida por António Lobo Antunes na Fundação Calouste Gulbenkian, em Novembro de 2001, sobre a relação entre a educação e a autoridade. Está lá tudo o que vale a pena ser dito:

> "Havia uma disciplina completamente implacável. (...) Era um homem que foi muito importante, aprendi muitas coisas sobre a vida, mas aprendi sobretudo de que forma é a autoridade necessária na educação, porque julgo que é impossível educar sem autoridade. Sem autoridade aceite. Nós revoltamo-nos contra a autoridade imposta. E no entanto a esse homem, nas circunstâncias muito duras, quase dramáticas por vezes, nós aceitávamos a autoridade dele. Mesmo que não estivéssemos de acordo"[39].

Podia também trazer-vos o filósofo Alain Renaut que, numa obra de referência, reflecte sobre *La fin de l'autorité*, explicando que o mais inútil dos discursos, que nos conduz sempre a um beco sem saída, é o discurso recorrente de que é preciso restabelecer a autoridade[40].

Mas fico com uma história exemplar contada por George Steiner:

> "Por puro acaso, estive, nos anos de 1968-1969, em Harvard e Frankfurt, universidades então abaladas pela agitação estudantil, sem que isso me tenha causado a menor dificuldade. Pedi ao meu auditório que me concedesse dez segundos antes de começar a minha lição, e os estudantes ficaram intrigados. Tanto mais que eu continuei dizendo-lhes que podiam protestar e sair, mas não antes de passados esses primeiros dez segundos. Apresentei-me a eles como alguém que sabia tudo ao passo que eles não sabiam quase nada. Acrescentei que prestara perante Deus o juramento de inverter essa equação em seu favor. O resultado foi um silêncio religioso. [...] O que importa é dar a outrem aquilo que temos em nós, deixá-lo viver para que ele possa vir a escolher alguma coisa"[41].

A autoridade pedagógica vive desse paradoxo, tornar-se inútil, para voltar a Bernardino Machado: "aprender a dispensar o mestre"[42], inverter a equação a favor dos alunos.

A terceira paragem é no trabalho

A escola desorganizada, e sem sentido para muitas crianças, é a mais "violenta" das instituições. É dessa violência de que nos fala, com palavras tão justas, João dos Santos[43].

Pensar que é possível instaurar a disciplina (a ordem), sem primeiro instaurar o sentido e organizar o trabalho, é pura ilusão. A dura realidade das escolas de hoje, realidade sem precedentes, é que elas têm de começar por criar as condições que tornem possível o seu funcionamento[44].

E, para tal, há dois movimentos imprescindíveis que assinalo brevemente: *distanciar-se da vida* e *reconciliar-se com o trabalho*.

Distanciar-se da vida. A escola não deve confundir-se com a vida, deve sim preparar para a vida, o que é bem diferente. A escola não deve funcionar como uma democracia, deve sim preparar para a democracia, o que é bem diferente.

Tenho argumentado que a escola deve ir contracorrente da sociedade. Do mesmo modo que, há cem anos, a pedagogia precisou de introduzir vida na escola (actividade, jogo, afecto, etc.), indo contracorrente da sociedade, também agora, pela mesma razão, devemos pensar a escola como um lugar diferente, um lugar do silêncio, da reflexão, do diálogo, da razão, um lugar que combata o ruído que domina a sociedade do mercado e do consumo[45].

Gilles Lipovetsky diz que a escola deve ser "o tempo da lentidão, o contrário do *zapping*"[46]. E Alain – sempre este notável filósofo francês – acrescenta: "A escola é um lugar admirável. Gosto que os ruídos exteriores não entrem nela. Gosto das suas paredes nuas"[47].

É preciso substituir o aborrecimento de viver pela alegria de pensar[48]. Ouvir o silêncio, introduzir silêncio no ruído da vida, trabalhar para uma pedagogia do silêncio que é sempre uma pedagogia do trabalho. A escola não deve dar à criança mais do que ela já tem no dia-a-dia, deve sim procurar que a criança viva na escola o que não pode viver em qualquer outro lugar.

Reconciliar-se com o trabalho. É necessário que a Escola se reconcilie com o trabalho. Eu sei que é difícil ensinar aos jovens o valor do trabalho e do esforço quando a sociedade, ela própria, não acredita nestes valores.

Mas é preciso cumprir o ideário pelo qual se bateu António Sérgio ao longo da sua vida, uma Escola do Trabalho:

> "Devo acentuar que designo por este nome uma educação *geral*, inteiramente diversa da educação *técnica*, no seu objectivo e nos seus métodos. [...] aquilo que tenho preconizado como nome de educação profissional é uma educação *geral*, não especializada, em que se toma como meio, como razão de ser da instrução, o exercício de uma actividade social: é uma educação *por* (e não *para*) actividades profissionais"[49].

Diga-se, aliás, que este foi o primeiro nome da Escola Nova ou Activa, "Escola do Trabalho", para bem marcar que essa era a grande revolução da modernidade pedagógica. E, na verdade, se há hoje um elemento que distingue os bons professores

é a capacidade de organização do trabalho escolar, do seu próprio trabalho e do trabalho dos alunos. O que sugere uma atitude cooperativa. Num tempo em que as escolas estão marcadas por uma tão grande diversidade, esta é, sem dúvida, a mais importante qualidade pedagógica de um professor.

3. Um currículo para o século XXI

Não quero terminar sem três apontamentos sobre a questão do Currículo para o século XXI. Retomo ideias que tenho vindo a trabalhar nos últimos anos.

Espaço público da educação. A primeira é contra o transbordamento da escola, contra o excesso de missões e de tarefas, contra a dispersão de projectos e actividades, contra a atomização das disciplinas. A escola tem sido transformada num bazar chinês, onde existe tudo e nada, onde tudo parece ter a mesma importância, onde não é possível instaurar um sentido para o trabalho e para as aprendizagens. Por isso, o currículo para o século XXI há-de ser o mais simples possível, deixando a máxima liberdade aos professores[50].

Para que a escola possa recentrar-se nas suas missões é indispensável que a sociedade esteja mais presente na educação das crianças. É o que tenho vindo a designar pelo reforço do Espaço Público da Educação, um espaço onde são tomadas decisões colectivas e assumidas responsabilidades individuais e institucionais[51]. A pedagogia foi inventada num tempo em que a maioria das pessoas vivia no campo e os professores estavam muitas vezes sozinhos em meios pouco escolarizados. Hoje, a grande maioria das crianças vive nas cidades, onde existem inúmeras entidades que devem, também elas, cumprir as suas obrigações em matéria de educação e de cultura. O mais fácil é enviar tudo para dentro das escolas, mas o resultado será sempre uma instituição confusa e desgovernada.

Escolas diferentes. A segunda ideia é a favor da diversidade das escolas e da diversificação dos percursos de estudo e de formação. Há muitas viagens que podem ser feitas no mesmo rio. Valorizar formas diferentes de fazer a escola é multiplicar as oportunidades de cada um[52]. Com uma condição: não renunciar, nunca, à construção de uma cultura comum e de lhe dar um sentido pessoal e colectivo. Com uma certeza: escola que não abra perspectivas de mobilidade social não é escola, é beco sem saída. Talvez George Steiner tenha razão quando diz que "este mamífero desgraçado e perigoso gerou três ocupações, vícios ou jogos de uma dignidade completamente transcendente. São eles a música, a matemática e o pensamento especulativo (no qual incluo a poesia, cuja melhor definição será música do pensamento)"[53]. Eis os alicerces de uma cultura comum.

Só é possível defendermos a escola pública se defendermos a sua renovação. Em vez da homogeneização que caracterizou a história do século XX, impõe-se agora uma abertura à diferença, sob todos os pontos de vista: liberdade de organização de escolas diferentes, por exemplo com base em contratos com entidades ou associações locais; liberdade na construção de diferentes projectos educativos, por exemplo com base em iniciativas de grupos de professores ou de associações pedagógicas; liberdade na definição de percursos escolares e de currículos diferenciados, por exemplo com base em acordos com sociedades científicas ou universidades[54]. A proposta que aqui se elabora retoma a aspiração de Claparède, "uma escola à medida de cada aluno"[55], mas define-a para além dos aspectos meramente pedagógicos e projecta-a no plano da organização de escolas diferentes.

A terceira ideia é um apontamento sobre o currículo para o século XXI. O que vale a pena ser ensinado? Recorro à resposta, bem conhecida de Olivier Reboul: vale a pena ser ensinado tudo o que "une" e "liberta" simultaneamente. O que une, isto é, o que permite a cada um integrar-se numa sociedade, como as línguas, a história, a comunicação, a aprendizagem do diálogo, do viver em conjunto. O que liberta, isto é, o que permite a cada um ir além do seu destino, libertar-se pela ciência e pelo conhecimento, pela expressão pessoal, pela leitura, pelas artes.

Dito de outro modo, é preciso que as crianças aprendam os valores de integração social e os valores de libertação individual:

> "Integrar o indivíduo numa comunidade tão vasta quanto possível: a comunidade mais vasta é a humanidade, para lá de todas as fronteiras, territoriais, ideológicas ou culturais. Libertar o indivíduo de tudo o que o subjuga é contribuir para que ele se torne um adulto autónomo e responsável, um homem. [...] Se a educação é o que permite à criança humana aceder à cultura, então ela não pode deixar de ser, ao mesmo tempo, respeito por uma herança e descoberta de uma consciência. Estas duas dimensões são indissociáveis"[56].

Se recorro a Reboul para responder ao século XXI é para bem marcar a minha rejeição das novidades educativas que anunciam um mundo novo e que, regra geral, não são mais do que modas passageiras. Regresso a um texto, com quase vinte anos, no qual afirmo que a moda é a pior maneira de enfrentar os debates educativos, porque traduz uma "fuga para a frente", uma opção preguiçosa, porque a adesão ao que está na moda dispensa-nos de compreender e de reflectir: "É preciso que os professores aprendam a cultivar um cepticismo saudável, um cepticismo que não é feito de descrença ou de desencanto, mas antes de uma vigilância crítica em relação a tudo quanto lhes é sugerido ou proposto. A inovação só tem sentido se passar por dentro de cada um se for objecto de um processo de reflexão e de apropriação pessoal"[57].

Acrescente-se apenas uma nota: os saberes só unem e só libertam se forem ensinados como cultura, se forem trabalhados e inscritos na história de cada um e se forem objecto de uma apropriação pessoal. Se não for gesto de cultura, a pedagogia não é nada.

A pedagogia é uma "teoria prática"[58] que permite aos professores organizarem o seu trabalho, com coerência e sentido. A pedagogia é essa espécie de filtro que permite aos professores simplificarem (tornarem acessível) sem caírem no simplismo (na banalidade).

Não há pedagogia sem bons professores. Mas será que queremos mesmo ter bons professores? O que temos feito por isso? Temos sido capazes de atrair os melhores alunos do ensino secundário para a profissão docente? E de lhes dar uma boa formação? E de os motivar? E de os valorizar do ponto de vista social? Temos sido capazes de promover os professores? E de os apoiar na sua acção profissional? E de melhorar as suas condições de trabalho? E de proteger a colegialidade e a imagem pública da profissão? Ou será que não temos feito nada disto?

Michel Serres conclui a sua obra com duas frases que podem parecer enigmáticas, mas que resumem toda a viagem da pedagogia. É com elas que vos deixo, prometendo dedicar-lhes uma reflexão futura:

> "Re-nascido, ele conhece, ele tem piedade.
> Finalmente, pode ensinar"[59].

Estão aqui as bases de uma pedagogia que é fruto de uma reflexão própria (*re-nascido*), de um processo cultural (*ele conhece*) e de uma relação e ligação com o outro (*ele tem piedade*). Aprender é partir (*finalmente, pode ensinar*).

A terceira margem do rio, a verdadeira viagem da descoberta, não consiste em encontrar terras novas, mas em adquirir novos olhares, "em ver o universo com os olhos de outro, de cem outros, em ver os cem universos que cada um deles vê, que cada um deles é"[60].

Acabo como comecei. Com Guimarães Rosa: "Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende"[61].

---

[1] Universidade de Lisboa.

[2] O texto transcreve a Conferência proferida no dia 7 de Junho de 2010, na Assembleia da República, e mantém, por isso, as marcas da oralidade. Todavia, correndo o risco de tornar a leitura mais laboriosa, pareceu-me útil acrescentar algumas notas de esclarecimento.

[3] É preciso desfazer as ingenuidades e afirmar que educação é um universo mais totalizado (determinado) do que totalizador (determinante). Sem ignorar as forças transformadoras da educação e do conhecimento, é importante recordar as palavras de Pierre Furter: "A educação nunca fez e nunca realizará uma mudança revolucionária. Este é um dos seus limites radicais" (*Educação e vida*, Petrópolis, Editora Vozes, 1966, p. 52). Já Ortega y Gasset dizia: "Quando uma nação é grande, é boa também a sua escola. Não há nação grande alguma se a sua escola não for boa. E o mesmo se poderá dizer de sua religião, de sua política, de sua economia e de outras mil coisas. A robustez de uma nação faz-se integramente. Quando um povo é politicamente vil, é inútil esperar alguma coisa da escola mais perfeita" (*Missão da Universidade*, Lisboa, Seara Nova, 1946, p. 20).

[4] É verdade que, por trás de cada estatística, há sempre uma pessoa. Mas não é possível ignorar o modo como as estatísticas se têm vindo a impor como forma de legitimação política, dando corpo a práticas de comparação que são um poderoso instrumento de "governação" (ver António Nóvoa, "La construcción de un espacio educativo europeo: Gobernando a través de los datos y la comparación", *Revista Española de Educación Comparada*, vol. 16, 2010, p. 23-41).

[5] António Nóvoa, "O regresso dos professores", in *Conferência "Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida"*, Lisboa, Ministério da Educação, 2008, p. 21-28.

[6] João Guimarães Rosa, "A terceira margem do rio", in *Primeiras estórias*, Rio de Janeiro, José Olympio, 4.ª edição, 1968, p 32-37.

[7] Palavras escritas por Alain, em 1914, citadas por Daniel Hameline, "O educador e a acção sensata", in *Profissão Professor* (org. de António Nóvoa), Porto, Porto Editora, 1991, p. 58.

[8] Michel Serres, *Le tiers-instruit*, Paris, Éditions François Bourin, 1991, p. 26-28.

[9] Paul Valéry, "Discours prononcé à la Maison d'Éducation de La Légion d'Honneur de Saint-Denis, le 11 juillet 1932", in *Œuvres*, Paris, Éditions Gallimard/Bibliothèque de la Pléiade, 1957, p. 1431.

[10] Reinhart Koselleck, *Le Futur passé - Contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 1990.

[11] Mário Gonçalves Viana, para recorrer a um autor improvável, explica, em obra originalmente publicada em 1945, as razões pelas quais a pedagogia tem sido objecto de larga contestação: é ridículo considerá-la uma ciência, não tem objecto nem conteúdo, é excessivamente teórica e doutrinária, cai no historicismo, no criticismo, no preciosismo erudito, no cientismo prematuro. E cita autores como Lotzky: "Livrai-nos de fazer de nossos filhos objecto de experiência dos princípios pedagógicos que se expõem nos livros". E refere como muitos a consideram inútil, pois os verdadeiros educadores agem por instinto e não sabem grande coisa de pedagogia (*Pedagogia geral*, Porto, Livraria Figueirinhas, 3.ª edição, 1955, p. 82-86).

[12] Um dos aspectos mais curiosos deste exercício é a unificação artificial da pedagogia ou das ciências da educação, como se este campo académico não fosse, como todos os outros, atravessado pelas mais diversas correntes, teorias e tendências, muitas vezes opostas e até contraditórias. Os argumentos que circulam de um país a outro são exactamente os mesmos, muitas vezes transcritos e apropriados sem qualquer decoro. Dou apenas como sugestão de consulta a tese de doutoramento de Alain Trouvé que apresenta, para o caso francês, abundantes excertos e citações: *La notion de savoir élémentaire et l'école – Examen des doctrines et de leurs enjeux*, Rouen, Université de Rouen, 3 vols., 2006.

[13] Para além dos três aspectos mencionados, há dois outros muito presentes no debate educativo, que necessitam, no entanto, de um tratamento à parte, pois não estamos perante uma crítica propriamente pedagógica. Refiro-me, por um lado, às correntes, fundamentalmente conservadoras, em Portugal muito ligadas aos meios católicos, que sustentam o princípio da educação como "bem privado" e não como "bem público" e que defendem a privatização do ensino ou, pelo menos, o financiamento público do ensino privado. E, por outro lado, aos movimentos, muito fortes desde a década de 90, em favor da profissionalização da gestão ou, pelo menos, da existência de lideranças fortes, de preferência externas aos professores, na direcção das escolas.

[14] Em obra de 2005 apresento 50 textos e 50 imagens que têm como narrativa a permanente insatisfação em relação à escola, o sentimento presente em todas as gerações de que estamos a educar pior do que no passado, como se não faltassem razões, disse-o José Simões Dias no final do século XIX, para "supor que pior que o dia de hoje e o de ontem será o de amanhã" (António Nóvoa, *Evidentemente – Histórias da Educação*, Porto, Asa Editores, 2005, p. 121).

[15] Ver António Nóvoa (dir.), *Dicionário de educadores portugueses*, Porto, Edições Asa, 2003, p. 892. Esta obra é constituída por biografias de 900 educadores, nascidos depois de 1800, e nela se encontram abundantes citações do mesmo tipo.

[16] Ver a passagem de *Signo Sinal* em que Vergílio Ferreira ridiculariza o "novo método" de um jovem professor que "usava barbas como sinal de que estava do lado das classes trabalhadoras" (Venda Nova, Bertrand, 1979, p. 49-52). Ver também a sua descrição da situação revolucionária em *Conta-Corrente 4*: "No ensino primário libertam-se as criancinhas da violência de aprender. No secundário, liberta-se a adolescência da opressão inqualificável de terem de ser educados com o professor e o professor da insuportável tirania de ensinar e estar a horas na aula. O ensino superior não sei e hei-de perguntar. Mas a desordem e a agitação incendeiam o país inteiro" (Venda Nova, Bretrand, 1986, p. 207). Sobre Vergílio Ferreira e a educação, consultar a entrada do *Dicionário de Educadores Portugueses* (Porto, Edições ASA, 2003, pp. 558-563) e o livro de Maria Almira Soares, *Vergílio Ferreira – O excesso da arte num professor por defeito*, Lisboa, Difel, 2010.

[17] As informações seguintes tomam como base um conjunto de quadros e estatísticas apresentados na minha tese de doutoramento, em História: António Nóvoa, *La construction du « modèle scolaire » dans l'Europe du Sud-Ouest (Espagne, France, Portugal) - Des années 1860 aux années 1920*, Paris, Université de Paris IV-Sorbonne, 2006.

[18] Ver, a este propósito, os textos escritos por Philippe Meirieu, em particular, *Le choix d'éduquer* (Paris, ESF, 1991) e *Pédagogie: le devoir de résister* (Paris, ESF, 2007).

[19] Bernard Charlot, "Vade retro, Satanas : pourquoi le débat avec les antipédagogues est impossible", in *L'école entre autorité et zizanie*, Lyon, Chronique Sociale, 2003, p. 119.

[20] As páginas do *Diário da República* são o registo de muitas intenções por cumprir. Como explicam, em trabalho bem conhecido, os historiadores norte-americanos David Tyack e William Tobin: "Os reformadores acreditam que as suas inovações mudam as escolas. Mas, na verdade, passa-se o contrário. São os professores que, em cada caso, escolhem de maneira selectiva as reformas que querem aplicar ou modificar" ("The grammar of schooling : Why has it been so hard to change?", *American Educational Research Journal*, vol. 31, n.º 3, 1994, p. 478).

[21] Ver António Nóvoa, "Governing without governing – The formation of a European educational space", in *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, Abingdon, Routledge, 2009, pp. 264-273. Ver uma crítica do conceito de "competências" em António Nóvoa, "Novas disposições dos professores", *Correio da Educação*, n.º 47, 16 de Fevereiro de 2004.

[22] Ver António Nóvoa, "Professionnalisation des enseignants et Sciences de l'éducation", *Paedagogica Historica - International journal of the history of education*, vol. III (supplementary series), 1998, p. 403-430.

[23] Ver Xavier Darcos e Philippe Meirieu, *Deux voix pour une école*, Paris, Desclée de Brouwer, 2003, p. 31 e 39.

[24] Em texto recente ensaio uma revisitação dos grandes princípios da Educação Nova e defendo a necessidade de quatro mudanças: Da escola só (transbordante) para o espaço público da educação; Da criança no centro para a valorização da cultura e das aprendizagens; Dos métodos activos para as abordagens reflexivas; Da diferenciação na homogeneidade para a valorização da diversidade e a construção do diálogo ("Um percurso pela pedagogia – Para ler a Casa da Leitura", in *Formar leitores para ler o mundo*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2010, p. 133-145).

[25] Alain, *Propos sur l'éducation*, Paris, Quadrige/PUF, 1986, p. 55 (a primeira edição é de 1932).

[26] Eça de Queirós, *Notas contemporâneas*, Lisboa, Edições "Livros do Brasil", s.d., p. 29.

[27] Hannah Arendt, *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972, p. 250 (a primeira edição é de 1954).

[28] David Labaree, "On the nature of teaching and teacher education – Difficult practices that look easy", *Journal of Teacher Education*, vol. 51, n.º 3, 2000, p. 228.

[29] Alain, *op. cit.*, p. 12 e 17.

[30] Alain, *op. cit.*, p. 13 e 15.

[31] Num certo sentido, é também este o argumento de Vergílio Ferreira, ainda que a análise da sua obra obrigue a maiores aprofundamentos: "O jovem, meu caro amigo, ignora o interesse da cultura e tem pressa de se instalar na vida. E sem dúvida a cultura não se pode explicar em termos práticos, não é assim? Digamos que ela só se aprecia depois de se ser culto. Há que obrigar o jovem a ser culto como há que obrigá-lo a ser higiénico. Abandonado a si, o infante nunca se lava, meu amigo. Não vamos concluir daí que a sujidade é que tem razão" (*Até ao fim*, Venda Nova, Bertrand, 1987, p. 73).

[32] Antoine Prost, *Éloge des pédagogues*, Paris, Seuil, 1985, p. 41.

[33] Olivier Maulini, "Laxisme", in *L'école entre autorité et zizanie*, Lyon, Chronique Sociale, 2003, p. 53. A referência faz lembrar uma ideia de António Sérgio, em nota inscrita na *Educação Cívica*, obra de 1915: "Por outras palavras: o primeiro objecto do educador é pôr o educando em condições que despertem interesses profundos em seu espírito; e o segundo, indicar-lhes os meios de satisfazer esses interesses com *esforço* próprio e a maior liberdade que for possível. Acentuamos a palavra *esforço*, para que se não confunda a nossa afirmação com a ideia, que julgamos errónea, de tornar o estudo *interessante*, tornando-o fácil, divertido, *sem esforço*. Toda a educação deve ser esforçada; porém de esforço natural e voluntário, exigido por um interesse do discípulo e não do professor" (Lisboa, Livraria Sá da Costa, 1984, p. 91).

[34] Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, Paris, Garnier-Flammarion, 1966, p. 150 (a primeira edição da obra de Rousseau é de 1762; a edição citada é da responsabilidade de Michel Launay).

[35] Ver Alain, *op. cit.*, p. 13. Os diversos sinónimos de *ruse* não se equivalem (astúcia, ardil, manha, malícia, subtileza...) e transportam valores muito diferentes. Talvez seja mesmo possível neles incluir o princípio da "sedução". Mas esse é um outro problema da pedagogia, talvez mesmo o mais importante, ainda que raramente abordado.

[36] Bernardino Machado, A *universidade e a nação: oração inaugural do ano lectivo de 1904-1905*, Coimbra, 1904, p. 6.

[37] Ver Olivier Reboul, *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF/Que sais-je?, 2001, p. 88.

[38] Veja-se a afirmação de Luc Ferry, no jornal *Le Monde*: "É o aborrecimento ligado à ausência de sentido que temos de combater" (14 de Janeiro de 2003, p. 10).

[39] António Lobo Antunes, "Facas, garfos e colheres", in *Espaços de educação, Tempos de formação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2002, p. 20.

[40] Alain Renaut, *La fin de l'autorité*, Paris, Éditions Flammarion, 2004, p. 262.

[41] George Steiner e Ramin Jahanbegloo, *Quatro entrevistas com George Steiner*, Lisboa, Fenda Edições, 2.ª edição, 2006, pp. 138-139.

[42] Bernardino Machado, *O ensino primário e secundário*, Coimbra, 1899, p. 321.

[43] Ver, por exemplo, a crónica que publicou em *O jornal da educação* com o título "Açoites e peras doces... na educação": "Antes de terminar conto uma história. Num seminário de psicanálise infantil, o meu mestre Serge Lebovici contou uma vez esta história passada nos EUA. Um menino subiu para a última prateleira duma loja de brinquedos. Instalou-se e recusou descer apesar de todas as boas palavras dos pais e empregados da loja. Os pais recusaram qualquer atitude violenta e chamaram, para não criar complexos no filho, um psicanalista. Este veio, subiu, disse uma coisa ao ouvido do menino e desceu com ele. Os jornalistas, que tinham sido alertados pelo acontecimento, perguntaram ao mestre: "Como foi que conseguiu? Que lhe disse?" Eu disse-lhe: "Ou vens comigo ou levas duas palmadas"!" (n.º 17, Novembro de 1978, p. 23).

[44] Antoine Prost, *op. cit.*, p. 34.

[45] Desenvolvo este argumento numa conferência realizada em Lausanne, publicada em António Nóvoa, "Penser la ville, repenser l'éducation", in *Quand l'enfance se tisse*, Lausanne-Genève, Ville de Lausanne-Ville de Genève, 2009, p. 25-31.

[46] Gilles Lipovetsky em entrevista ao jornal *Le Monde*, 14 de Janeiro de 2003, p. 10.

[47] Alain, *op. cit.*, p. 19.

[48] Gaston Bachelard, *Valeur morale de la culture scientifique*, Comunicação de Cracóvia, 1934.

[49] António Sérgio, "A escola portuguesa, órgão parasitário; necessidade da sua reforma sob a ideia directriz do trabalho produtivo", in *Pela Grei*, vol. I, n.º 3, 1918, p. 214-215.

[50] Ver Eusébio Tamagnini, "Questões do ensino secundário", in *Arquivo Pedagógico*, vol. IV, 1930, p. 87-100.

[51] António Nóvoa, "O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas", in *Espaços de educação, Tempos de formação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2001, p. 237-263. Sobre este tema, consultar ainda Daniel Innerarity, *O novo espaço público*, Lisboa, Editorial Teorema, 2010.

[52] Ver o bem conhecido relatório de Pierre Bourdieu apresentado ao Collège de France, nomeadamente o segundo, terceiro e quarto princípios: a diversificação das formas de excelência; a multiplicação das oportunidades; a unidade no e pelo pluralismo (*Propositions pour l'enseignement de l'avenir*, Paris, 1985).

[53] George Steiner, *A Ideia de Europa*, Lisboa, Gradiva, 2005, p. 37.

[54] Ver António Nóvoa, *Professores – Imagens do futuro presente*, Lisboa, Educa, 2009, p. 84-86.

[55] Édouard Claparède, *L'école sur mesure*, Genève, Payot, 1920.

[56] Olivier Reboul, *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, 1993, p. 117.

[57] António Nóvoa, "Relação escola-sociedade: Novas respostas para um velho problema", in *Formação de professores* (org. de Raquel Volpato Serbino *et al.*), São Paulo, UNESP, 1994, p. 27.

[58] Émile Durkheim, *Éducation et sociologie*, Paris, Quadrige/PUF, 1993, p. 79 (a primeira edição do texto citado é de 1911).

[59] Michel Serres, *op. cit.*, p, 249.

[60] Marcel Proust, *Em busca do tesouro perdido*, vol. V (A Prisioneira), Lisboa, Relógio de Água, 2004, p. 251.

[61] Guimarães Rosa, *Grande Sertão: Veredas*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2006, p. 310 (a primeira edição é de 1956).

COMENTÁRIO

SÉRGIO NIZA (Conselho Nacional de Educação)

Obrigado, Professor António Nóvoa por este brilhante e lúcido discurso sobre o desencanto e os desencontros da educação e das suas políticas.

Não podemos, perante esta reflexão apreensiva e problematizante, mas mobilizadora e empenhada, dizer, como vem sendo comum, que as mulheres e os homens das ciências da educação preferem a resignação à indignação. Aqui está um bom exemplo que desmente os lugares comuns de tantos desabafos vulgares sobre a educação.

Agradeço o convite da Comissão de Educação e Ciência desta Assembleia na pessoa do seu Presidente e à Senhora Presidente do Conselho Nacional de Educação, pelo convite que me endereçaram para comentar a conferência do Professor António Nóvoa.

Limitar-me-ei a produzir algumas considerações inspiradas por esta conferência e por alguns outros contributos do pensamento de António Nóvoa, em vez de seguir a linha discursiva do que acaba de partilhar connosco.

Tal como vem anunciando desde a sua emblemática dissertação de doutoramento, *O Tempo dos Professores*, apresentada em 1986, em Genève, é sempre sobre o regresso dos professores que profetiza.

É esse modo de os defender, pedindo-lhes mais esforço, que hoje aqui o faz vir em defesa da pedagogia, declarando a necessidade de um regresso dos pedagogos ou, dito de modo mais adequado, dos professores pedagogos.

E podemos, em convergência com António Nóvoa, lembrar a reflexão de Jean Houssaye:

> *"Se a pedagogia é o envolvimento mútuo e dialético da teoria e da prática pela mesma pessoa, na mesma pessoa, o pedagogo é, antes de mais, um prático-teórico da acção educativa. O pedagogo é aquele que procura conjugar a teoria e a prática a partir da sua acção."* (2004)

É esta mesma função social de "um entre dois" que desejamos que determine a acção profissional dos professores, dos professores pedagogos, esses prático-teóricos produtores de modestas mas indispensáveis teorias da acção para a educação escolar, lugar de conhecimento que não poderá ser ocupado pela indispensável investigação em educação.

A propósito das suas paragens na pedagogia como viagem, inspirado no surpreendente Guimarães Rosa, que só pode ler-se como entrada iniciática na grande língua portuguesa do Brasil, limito-me a fundir essas paragens *conhecimento, autoridade e trabalho* evocando convosco duas perspectivas complementares.

Uma, a de David Olson e Jerome Bruner, a propósito da convicção que alguns de nós proclamamos, de "que todo o saber deve ser ensinado como cultura", isto é, com uma forte acentuação do conhecimento enquanto cultura.

Dizem Olson e Bruner:

> *"As salas de aula não poderão continuar a ser vistas meramente como locais onde a informação é transferida do adulto para a criança, mas sim como locais para o discurso cooperativo, ou como comunidades de aprendizes, nas quais o discurso social genuíno pode ocorrer, onde crenças podem ser expressadas, criticadas, revistas e compartilhadas, em vez de serem apenas apresentadas pelo professor que tudo sabe." (2000)*

Apenas uma nota acerca da oposição que Meirieu manifesta, e que António Nóvoa aceita, às comunidades de aprendizes, preferindo o conceito de *sociedades de aprendizes*, por lhe parecer que a ideia de comunidade facilita a descentração intelectual dos indivíduos que aprendem numa turma. Trata-se dos prováveis excessos de envolvimento afectivo que poderiam, quanto a ele, distrair os alunos do esforçado trabalho das aprendizagens curriculares.

Há, porém, evidências de investigação suficientes, empreendidas a partir dos estudos dos irmãos Johnson (1994), que sublinham a superioridade da cooperação na aprendizagem escolar, bem como a investigação de António Damásio, a confirmar como a cognição radica nas emoções.

A outra perspectiva complementar reporta-se a um modo diverso de se encarar a autoridade. Nela se põe em relevo a autoria, fazendo implicar os alunos na produção das suas obras, como nos lembrou Bruner num belo livro sobre a Cultura da Educação, onde enuncia o princípio da exteriorização como componente do trabalho de aprendizagem. (1996)

Faço apelo a uma perspectiva convergente com a de Bruner num texto de Alex Kozulin sobre *A educação para um futuro desconhecido*:

> *"A educação tradicional é essencialmente retrospectiva. Nela, o modelo universal e a tradição cultural funcionam como dados, e a tarefa do aluno é a de absorver essa tradição e as ferramentas intelectuais a ela associadas. Assim, um aluno é ensinado a lidar com problemas que reproduzem padrões culturais passados. Nas condições dinâmicas da actualidade, tornou-se óbvia a necessidade de uma educação prospectiva. A educação prospectiva implica que os alunos devem ser capazes de abordar problemas que ainda não existam no momento da sua aprendizagem escolar. Para alcançar essa competência, o aluno deve ser orientado para o conhecimento produtivo, não reprodutivo. O conhecimento deve aparecer, portanto, não na forma de resultados e de soluções, mas como um processo autoral." (2001)*

A aprendizagem curricular incrustada num processo autoral não dá oportunidade à indisciplina. Só se colocam problemas de indisciplina nas escolas e nos quartéis, porque tal particularidade, construída nessas instituições, tem a ver com a relação de anonimato (anulação da identidade) e da desapropriação da produção dos que a frequentam e delas dependem.

As escolas terão de vir a ser, concordo com António Nóvoa, um lugar recentrado e não transbordante, para a apropriação da cultura, através da produção de obras, desde a mais tenra idade.

Só na dinâmica desses actos de produção cultural se poderá engendrar uma aprendizagem onde a motivação se torne sustentável por ser intrínseca a toda a criação cultural, por mais esforçada ou mesmo penosa que possa ser.

Porque o trabalho, esse trabalho de produzir que faz aprender, torna-se, também ele, construção da identidade de quem trabalha.

A escola, porém, aquela que temos um pouco por toda a parte, em vez de se ter tornado, como esperávamos, uma escola de massas para desenvolvimento da democracia e onde todos poderiam usufruir da cultura e das suas diversas formas de produção (desde as humanidades e as artes, às ciências e às tecnologias), é hoje um lugar de simulacro cultural, um beco sem saída para o desenvolvimento humano e da cultura.

Como poderá essa pseudo-pedagogia para o simulacro conseguir ensinar aqueles que não querem aprender, como nos interroga António Nóvoa, se se perdeu o sentido, ou dito de outro modo, a missão e a visão para um projecto contratual das escolas que eduquem e construam a vida em democracia?

Refiro-me a um outro contrato educativo que todos merecemos, mesmo que venha a cumprir-se em um outro tempo possível.

Sei bem que nenhuma educação útil é capaz de ser pensada fora de alguma margem de utopia. E de alguma capacidade de aventura, no dizer do Professor António Câmara.

Mas não esqueçamos, nesse acto de antecipação, que são os cidadãos todos que têm direito à educação escolar, à sua frequência obrigatória, os mesmos e todos que têm igualmente direito a ter sucesso, durante os anos da sua obrigatória frequência. Assim o determinou esta Casa da Democracia em 1986, pela Lei de Bases do Sistema Educativo vigente.

Limito-me, antes de terminar, e a propósito do tema deste encontro, a lembrar Philippe Meirieu aquando do debate sobre o futuro da educação em França, a propósito do *socle commun* da última reforma curricular:

> *"É um grande perigo criar uma escolaridade obrigatória a duas velocidades: conhece-se bem, com efeito, a extraordinária capacidade do sistema para utilizar tudo o que se lhe oferece para criar segregação..." (2006)*

Como todos os que aqui estamos o sabemos bem!

Se assim é, o que importa agora é que possamos assegurar uma relação de reciprocidade entre a apropriação da cultura comum que venha a constituir um currículo para o futuro do século XXI e a justiça social democrática.

Isto é, para que uma concepção forte de justiça e equidade na escola não possa vir a fundar-se senão sobre uma concepção forte da cultura.

E, finalmente, o desejo de que o Professor António Nóvoa continue a desafiar-nos para que compreendamos melhor, com ele, a educação possível a partir da educação passada. Porque é tempo de agirmos, nem que seja contra o desespero da inércia que arrastamos em sucessivas "reformas sem inovação" (cito Nóvoa), como se estivéssemos exaustos de uma história e de uma identidade nossas, quase milenares.

Referências bibliográficas

BRUNER, J. (1996). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.

HOUSSAYE, J. (2004). Pedagogia: justiça para uma causa perdida. *In* jean Houssaye *et al. Manifesto a Favor dos Pedagogos*. Porto Alegre: Artmed.

JOHNSON, D.W., Jonhson, R.T. Holubec. E.J. (1994). *Cooperative Learning in Classroom*. Virgínia: ASCD.

KOZULIN, A. (2001). *Psychological Tools: A sociocultural approach to education*. Cambridge: Harvard University Press.

MEIRIEU. Ph. (2006). Dossier Socle Commun. *Cahiers Pédagogiques*, nº 439 (janv.)

OLSON, D. & Bruner, J. (2000). Psicologia Popular e Pedagogia Popular, in *Educação e Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed.