

EU *PEDAGOGO* ME CONFESSO

Diálogos com Rui Grácio

António Nóvoa
(Universidade de Lisboa)

Resumo

Este artigo organiza-se de forma pouco habitual. A primeira parte tem como lema a frase de Rui Grácio: “A minha perspectiva é a de um pedagogo”. Procura-se interpretar o sentido desta afirmação, esboçando um perfil de *pedagogo*, analisando o desprestígio passado e presente das ciências da educação e elucidando alguns dos debates recentes sobre a escola.

A segunda parte é constituída por uma antologia de textos de Rui Grácio, feita a partir da sua *Obra Completa*, publicada em três volumes pela Fundação Calouste Gulbenkian. Os trechos seleccionados são antecidos por excertos de artigos publicados nos jornais portugueses nos últimos anos (retirei os nomes dos “comentaristas”, uma vez que se trata de colagens com distintas proveniências e o meu objectivo é apenas acentuar a banalidade da voz corrente sobre os assuntos educativos). O que surpreende neste exercício não é o seu *carácter anacrónico*, como seria de esperar ao colocar um autor a responder em 1950 ou 1960 a problemas levantados nos dias de hoje, mas justamente o seu *carácter crónico*, isto é, a permanência no tempo das mesmas questões e interrogações.

Este artigo não é sobre Rui Grácio. É antes um modo de pôr o seu pensamento ao serviço de uma *certa* ideia de escola e de pedagogia. Para quem fez da sua vida um compromisso de intervenção cívica, esta é, talvez, uma das melhores homenagens que lhe podemos prestar.

PRIMEIRA PARTE

“A MINHA PERSPECTIVA É A DE UM PEDAGOGO”

✂ Para uma definição de pedagogo

Rui Grácio escreveu um dia sobre António Sérgio: “Considerada no seu conjunto e no seu objectivo derradeiro, é de pedagogo a obra de António Sérgio. Quando teoriza sobre educação; quando se ocupa da organização do ensino português; quando procede à elaboração, a título exemplar, de um guia do ensino elementar sobre matéria alheia à sua formação científica, ou redige contos para a infância, ou prepara textos literários para as escolas; quando, finalmente, se dispõe a aceitar as responsabilidades do Poder, que lhe repugnam, para levar a cabo um intento de política pedagógica que lhe era caro. Pedagogo ainda, e confesso, quando apóstolo daquela cultura crítica (se a expressão não é redundante), pela qual se tem constantemente batido e de que é ele próprio, paradigma luminoso” (1959, III, p. 27).

Quando releio a obra de Rui Grácio percebo que esta definição lhe assenta melhor do que ao autor dos *Ensaio*s. Este afirmou-se sempre “pedagogista”, afastando-se assim, subtilmente, da tão maltratada palavra “pedagogo”. Rui Grácio, pelo contrário, nunca deixou de afirmar que era de pedagogo a sua perspectiva (1978, III, p. 244). E com razão. Procurarei demonstrar o sentido desta confissão, e o seu valor, num tempo em que voltou a ser de bom tom troçar dos pedagogos, num tempo em que, como escreve Daniel Hameline, tal se transformou “num dever, quase numa cruzada” (1993, p. 330).

Livremente, sem definição prévia de critérios, pergunto-me pelo nome de pedagogos portugueses. De distintas gerações. De relance, surgem-me cinco nomes, entre tantos possíveis: José Augusto Coelho (1850-1925), Adolfo Lima (1874-1943), Irene Lisboa (1892-1958), Rui Grácio (1921-1991) e Sérgio Niza (n. 1940). Só depois me interrogo sobre as razões da escolha; ou melhor, sobre o que pode *unir* gente de tão distintas histórias e percursos. Encontro respostas que desenham um perfil comum:

– *A escrita pedagógica.* O pedagogo existe na zona de encontro entre a prática e a teoria. A sua palavra não lhe vem apenas da experiência, mas é nela que encontra o seu sentido. O seu pensamento não é uma mera especulação teórica, mas antes um esforço para reflectir sobre a acção educativa. A escrita pedagógica define-se neste *entre-dois* e alimenta-se da procura de um “terceiro lugar” para falar das coisas educativas.

– *Só há ensino quando as crianças aprendem.* Ser pedagogo é acreditar na possibilidade de educar todas as crianças, sem nunca esquecer que só há ensino quando alguém aprende. Ser pedagogo é não se contentar com a obrigatoriedade da instrução e tudo fazer para que haja aprendizagem. Ser pedagogo é valorizar a cultura, uma cultura que se inscreve numa pessoa, contribuindo assim para a sua formação.

– *Da minha palavra nasce uma outra palavra.* Contrariamente a uma opinião corrente, os pedagogos são os maiores defensores da cultura, porque são eles que a promovem diariamente junto das gerações mais novas. A missão essencial do

educador é apresentar o mundo aos que chegam: é deles a primeira palavra. Mas o processo formativo tem como finalidade permitir a cada um “dizer-se pessoa”: a última palavra pertence aos educandos.

– *A pedagogia como exercício de intervenção cívica.* Os percursos pedagógicos definem-se pela insatisfação face ao estado da escola e pela busca de novos caminhos. Quando os outros desistem, os pedagogos continuam teimosamente a querer formar todos os alunos, evitando a exclusão e o “apartheid”. Quando os outros se resignam, os pedagogos associam-se colectivamente para, na partilha de experiências, encontrarem as respostas úteis e necessárias.

– *Uma atenção permanente à formação de professores.* Quando se estudam os textos pedagógicos, desde meados do século XIX, deparamo-nos com uma atenção permanente às questões da formação de professores. Não há pedagogo que, num ou noutro momento da sua vida, não tenha participado na organização ou na dinamização de programas de formação inicial ou contínua de professores. Eles sabem, melhor do que ninguém, que o esforço de educar, enquanto esforço de cultura e de relação humana, depende acima de tudo da competência e do talento dos mestres.

Estas características estão bem presentes no trabalho dos nossos cinco pedagogos: recorde-se o papel desempenhado por José Augusto Coelho ou por Adolfo Lima na direcção de escolas normais ou na produção de textos de apoio ao ensino; lembrem-se as palavras e os escritos de Irene Lisboa ou de Rui Grácio sobre novos métodos de estudo e de trabalho; sublinhe-se o esforço associativo de Adolfo Lima, de Rui Grácio ou de Sérgio Niza; pense-se no compromisso cívico, na cultura humanista e na sensibilidade pedagógica de todos eles.

Os melhores professores são, ao mesmo tempo, “sábios” e “pedagogos”. Mas, se assim é, qual a razão do prestígio da ciência e do descrédito da pedagogia, interroga-se o historiador Antoine Prost. A sua resposta é simples: por um lado, “investigar é mais nobre do que ensinar e o meio universitário, por um efeito perverso, acaba por ter mais estima por um investigador que não descobre nada do que por um professor que ensina bem” (1985, p. 211); por outro lado, porque assumir uma postura pedagógica é “renunciar à utilização do saber como forma de superioridade e de poder para que ele possa ser posto ao serviço dos alunos” (1985, p. 212).

✂ Uma longa história de crítica à “pedagogicite aguda” e às “ciências ocultas”

Nos últimos anos, voltaram as críticas públicas à pedagogia (e às ciências da educação), desta vez com inusitada violência. É verdade que elas se inscrevem numa história longa de escárnio e maldizer. No final do século XIX, momento de consolidação da escola obrigatória, a pedagogia, tida por sinónimo de “pedantismo” e de “ignorância”, era regularmente desacreditada na praça pública. Quantas vezes foi repetida a tirada de Ferdinand Brunetière (1895): “Precisamos de professores que ensinem e que se borrifem para a pedagogia”?

Em 1927, num período de expansão das instituições educativas, Adolfo Lima

denunciava esta tradição de “inconsciência social”: “ridicularizamos tudo o que se refere ao saber, a escolas, a professores, a educadores, numa palavra, tudo o que tem relação com a Educação”. Vale a pena acompanhar os seus argumentos:

Um novo que entra numa escola, no desejo de usar novos métodos que as ciências da educação lhe indicam, encontra por toda a parte uma atmosfera antipática, inimiga, que lhe asfixia os seus belos intuitos. (...) E a troça começa, alarga-se, prolonga-se...

Aos princípios, regras e métodos baseados nas leis da psicologia, a uma pedotécnica perfeita, correspondendo aos ditames das ciências da educação nova orientada na previsão e ideal social, chamam, sarcasticamente, *Pedagogia futurista...* ou “arte nova”.

A palavra pedagogia é pronunciada na sua forma grega, de modo que se preste a uma graça grosseira e baixamente porca.

Como a *Pedagogia* tem íntimas afinidades com a *Fisiologia*, *Psicologia*, *Pedologia*, *Sociologia*, há quem se lhe refira desdenhosamente, dizendo: “todas essas coisas em *ia...*”.

Outros dizem-lhe que está atacado de uma “pedagógicite aguda”.

Outros, os práticos, afirmam, em calão, que “todas essas pedagogias são *tretas*”.

Na década de 1960, marcada pelo fenómeno da “explosão escolar”, as acusações às “modernices pedagógicas” tornam-se ainda mais insistentes. Em França, difunde-se a expressão “ciências ocultas” para designar as ciências da educação. Em Portugal, o título de um livro emblemático de Nelson Mendes diz quase tudo: *Pedagogo ou Peda Bobo?*

Hoje, num momento em que se fala a torto e a direito da “sociedade cognitiva”, dos “desafios da educação e formação ao longo da vida” ou da “sociedade educativa do século XXI”, voltam as críticas à pedagogia. Confirma-se a tese de Basil Bernstein quando, ao criticar a “sociedade totalmente pedagogizada” dos dias de hoje, refere que, curiosamente, uma das características desta “nova sociedade” é a marginalização dos pedagogos e dos especialistas em educação.

Na verdade, os períodos históricos em que a sociedade tomou uma consciência mais nítida da importância da educação foram também os períodos de maior desconfiança em relação aos professores e, sobretudo, aos pedagogos. A situação actual é um bom exemplo desta afirmação: nunca como hoje se depositaram tantas esperanças e expectativas na escola, mas, ao mesmo tempo, olha-se para os professores e para os pedagogos como profissionais medíocres, incompetentes e irresponsáveis. É fundamental compreender este paradoxo para entender a lógica de certos pontos de vista.

✂ Críticas actuais à escola e aos educadores

Numa análise necessariamente breve, é possível identificar cinco estilos discursivos na crítica à escola e aos educadores. É verdade que eles se sobrepõem, partilhando elementos comuns, o que explica um estranho consenso no modo como o debate surge nas páginas dos jornais. Mas, ainda assim, vale a pena tentar destrinchá-los. Os exemplos seguintes, mesmo aqueles que parecem “excessivos”, são verídicos e foram colhidos na

imprensa portuguesa ou estrangeira.

O discurso da autoridade. Um dos discursos mais fáceis (e de sucesso garantido) toca a rebate contra a falta de autoridade, a violência e a indisciplina generalizadas, a ausência de regras e de valores. Estes sentimentos são uma reacção à mudança profunda da população escolar, que passou a integrar *todas* as crianças e *todos* os jovens (pobres e ricos, negros e brancos, portugueses e imigrantes, ...) ou, dito de outro modo, que trouxe para dentro da escola *todos* os problemas sociais. Partindo de constatações óbvias, este discurso tende a sugerir que se organizem “escolas-prisões” ou que, em alternativa, se expulsem as crianças que não conseguimos “salvar”. Em Portugal, Maria José Nogueira Pinto chegou mesmo a propor a teoria de que há crianças “não-educáveis”, que devem ser apartadas das “outras crianças” (isto é, das “nossas crianças”) para que a missão educativa prossiga sem sobressaltos de maior.

Uma outra variante deste discurso afirma a necessidade de uma disciplina imposta “de fora para dentro”. Recorrendo à velha máxima *A letra com sangue entra*, explica-se que a escola não pode ser um imenso recreio e que as crianças só estudam se a isso forem obrigadas. Quem faz do ensino o seu ofício não alimenta qualquer ilusão a este respeito. Mas também não desconhece, como escreveu António Sérgio, que “a heteronomia pode ser um processo de domesticação de bichos; mas só na autonomia – e pela autonomia – se realiza uma verdadeira educação para homens” (1954, p. 220). Permitam-me que recorra à minha experiência de contacto e trabalho com escolas ao longo dos últimos 25 anos: contrariamente ao que se diz, os professores – mais atentos à criança (ao seu desenvolvimento, aos seus interesses, à sua autonomia) são também, invariavelmente, aqueles que asseguram as melhores regras e procedimentos de trabalho, que conduzem os alunos à aquisição dos conhecimentos, que se conseguem dar ao respeito. Procurar opor estes dois pólos, como se eles fossem antagónicos e não estivessem irremediavelmente ligados, é a melhor maneira de nada compreender sobre as questões educativas que atravessam o nosso tempo.

O discurso da liberdade. Um outro discurso clama pelo mercado em nome da liberdade, defendendo o direito de as famílias escolherem livremente a escola dos seus filhos e a necessidade de extinguir o monopólio estatal sobre a educação. No nosso país, o arauto principal destes teses tem sido Pedro Arroja, logo seguido por João Carlos Espada, Mário Pinto, Roberto Carneiro e tantos outros. É preciso entender este discurso à luz da vontade de construir ambientes escolares homogéneos, procurando que as escolas traduzam os interesses e as orientações das famílias. Esta lógica tem conduzido a dois casos extremos: o regresso a práticas de educação familiar (*home schooling*), à maneira das “boas famílias” do século XIX ou dos primórdios do século XX, que visam proteger os “herdeiros” da contaminação social a que estão sujeitos na escola pública; e a reivindicação de programas de ensino que respeitem integralmente as escolhas e as crenças étnicas, religiosas ou culturais das famílias (é bem conhecido o debate que levou vários grupos religiosos norte-americanos a exigirem que certos conhecimentos científicos contrários às suas crenças, por exemplo as teses de Darwin sobre a evolução das espécies, não fossem ensinados nas escolas).

Mas o *discurso da liberdade* tem de ser visto, também, no quadro da emergência de um verdadeiro “mercado da educação e da formação” que se anuncia particularmente rentável nos próximos tempos (o insuspeito *Holmes Group* explica,

num dos seus últimos relatórios sobre educação, que “os dólares cintilam nos olhos de todos aqueles que andam à procura de boas oportunidades de negócio”). É aqui que entram os famosos “cheques-educação” (ou os *vouchers* educativos), inicialmente advogados no nosso país por Helena Roseta e por Manuel Monteiro, agora transformados em “solução miraculosa” para os problemas escolares. Mas basta citar uma das conclusões de um estudo de Martin Carnoy, da Universidade de Stanford, para perceber que as coisas são mais complicadas do que parecem à primeira vista: “Ao analisarmos o caso chileno, não encontramos nenhuma evidência que nos permita afirmar que o plano nacional de *vouchers*, existente há cerca de 20 anos, tenha tido qualquer efeito positivo no rendimento escolar dos milhões de alunos por ele abrangidos” (2000, p. 18).

No preciso momento em que revejo estas notas (21.02.2001), a TSF emite uma entrevista na qual D. José Policarpo defende a liberdade de ensino com o seguinte argumento: nos tempos actuais, marcados pela liberalização da sociedade e da economia, seria absurdo que a escola não seguisse pelo mesmo caminho. A junção destes conceitos, “liberdade” e “liberalização”, como se fossem um só, é a melhor ilustração da ideia que procurei expor. Por uma ou por outra via, este discurso tende a “fechar” as crianças nas suas comunidades de origem, nos seus guetos sociais e culturais, impedindo que a educação cumpra um dos seus objectivos mais nobres: permitir que elas cresçam como seres livres e autónomos, o que, muitas vezes, implica romper com os constrangimentos da família e da comunidade em que nasceram.

O discurso da responsabilidade. No final do século XX, a linguagem da “avaliação”, acompanhada das palavras “exigência” e “rigor”, tornou-se dominante em vários sectores da vida social e económica. A avaliação, olhada pelo prisma da “responsabilidade” (ou melhor, da responsabilização), passou a ser a resposta útil e consensual. Ninguém reparou que a obsessão do termómetro não faz baixar a temperatura (Meirieu, 1990) e que se pode “avaliar para conhecer” ou “examinar para excluir” (Álvarez Méndez, 2001). Recentemente, José Manuel Fernandes, repetindo argumentos antigos de João Carlos Espada e de vários outros, tem-se batido pela divulgação pública dos “resultados das escolas”. A medida, inspirada em exemplos estrangeiros, merece ser estudada: se o objectivo for a elaboração de rankings que apenas contribuirão para “prestigiar” ou “denegrir” escolas, não creio que ela contribua para qualquer progresso do ensino; mas se o objectivo for identificar situações problemáticas e criar condições para a sua resolução, então a exposição pública terá sentido e utilidade.

Argumenta-se, por vezes, que uma medida deste tipo servirá para reforçar as estratégias de escolha das famílias mais informadas. É provável. Mas a situação actual é de grande hipocrisia, pois estas estratégias já existem, ainda que de forma encapotada. Acredito que, se formos capazes de imaginar dispositivos adequados, que não caiam na ilusão de “comparar o incomparável”, estaremos em condições de criar dinâmicas de valorização dos professores e das escolas, em particular nas zonas mais difíceis. Será que, por esta via, conseguiremos finalmente conceber uma carreira docente pautada pela dedicação e pela competência profissional, permitindo que os melhores professores trabalhem nas escolas que deles mais necessitam?

Na verdade, deparamo-nos hoje com uma situação sem paralelo na história da educação. Há trinta anos, alimentou-se a ilusão de uma *sociedade “sem” escolas* (Illich,

1973). Agora, temos de lidar com *escolas “sem” sociedade*: “sem” sociedade, porque se rompeu o pacto histórico que permitiu expandir e consolidar os sistemas públicos de ensino; “sem” sociedade, porque para muitos alunos (e para muitas famílias) a escola não tem qualquer sentido pessoal ou social. Tantas e tantas vezes, mais do que perante controvérsias ideológicas ou doutrinárias estamos condenados a trabalhar – e a trabalhar duramente – para que uma qualquer vivência educativa possa ter lugar, para que as crianças sejam conquistadas para a escola e compreendam a nossa determinação de as formar.

O discurso do elitismo. Um dos discursos mais curiosos (e mais confusos) é o do elitismo: por um lado, esquece-se que o ensino em Portugal sempre foi “elitista” e que, nem por isso, deixámos de ter uma das piores escolas do mundo; por outro lado, ignora-se que as “pífias elites” portuguesas nunca dedicaram a mínima atenção aos problemas educativos. Na esteira de António Sérgio, também eu considero essencial a “formação de elites” e subscrevo a tese de Eduardo Lourenço: “Só um elitismo implacável no topo permite pôr em marcha o mecanismo efectivo da democratização”. Mas esta afirmação é bem diferente da racionalidade que inspira textos de alguns comentaristas (João César das Neves, Leonardo Ferraz de Carvalho, Vasco Graça Moura, etc.) que pretendem, essencialmente, seleccionar e separar. Escudados numa “ideologia do mérito”, que ninguém contesta, defendem que o ensino se ramifique o mais cedo possível e se organize de modo a que os menos capazes sejam rapidamente encaminhados para “vias profissionalizantes” ou de “inserção na vida activa” (sic).

Este discurso não resolve o principal dilema enfrentado pelos pedagogos desde o século XIX, já presente nos escritos de Pestalozzi: que fazer com as crianças que ignoram o que é bom para elas e que se recusam a aceitar a nossa palavra? Que fazer quando a nossa vontade de instruir (à qual não devemos, nem podemos, renunciar) é incapaz de provocar o desejo de aprender (que, infelizmente, não podemos decretar)? Há uma outra resposta, ainda mais ilusória: concentremo-nos no ensino, sem nos preocuparmos com as crianças ou com as suas aprendizagens. Estas respostas são duas formas distintas de desistência e, num certo sentido, de resignação. Uma e outra contribuem para a degradação da cultura. Os pedagogos sabem que, apesar de difícil, só há um caminho: percorrer com tenacidade todas as vias que conduzam as crianças ao conhecimento, recomeçar em cada dia a mobilização dos meios que despertem a vontade e a necessidade de estudar, engendrar com habilidade os processos didácticos mais adequados para que o ensino se traduza em aprendizagem.

O discurso da saudade. Por detrás do mal-estar actual está um sentimento de nostalgia em relação à escola do nosso tempo. Não se trata, necessariamente, de uma nostalgia conservadora. Temos saudades da infância e da juventude, dos amigos e dos afectos, de uma época que imaginamos calma e tranquila, das brincadeiras e “traquinices”, da cabulice e da gazeta às aulas, e de tantas coisas mais. Guardamos a memória de um tempo que supomos culto, mesmo que tal seja objectivamente falso. Esta “nostalgia” está reservada a certos grupos da sociedade, mas, como são eles que dominam a escrita e a palavra pública, são eles que produzem o imaginário dominante. Quem possui um conhecimento mínimo da história, sabe que uma determinada geração considera-se sempre mais educada do que a geração seguinte. Medindo o mundo pela sua bitola, obtém do espelho o reflexo da sua própria imagem. Muitos dos comentaristas actuais,

ignorantes do Latim e do Grego, seriam vistos como profundamente incultos à luz de padrões humanistas clássicos. Do mesmo modo, os adultos do ano 2040 dirão que os seus filhos não aprendem nada na escola, que grassa a ignorância por todo o lado e que os valores não param de se degradar. Todos sabemos que assim será.

Quando se percorrem as páginas dos jornais, um dos exercícios mais instrutivos é identificar a idade de quem escreve. Lado a lado, encontram-se pessoas que frequentaram a escola primária na década de trinta e outras que nela entraram após 1974. É quase todo o século XX que passa por estas memórias. Curiosamente, uns e outros falam do “seu tempo de alunos” da mesma maneira e estabelecem idênticos contrastes com a “escola de hoje”. A fazer fé nestes testemunhos, o ensino em Portugal, que era péssimo no início do século, não parou de piorar nos últimos 60 ou 70 anos...

O *discurso da saudade* tende a redefinir os problemas sociais e políticos como problemas educativos. As dificuldades originadas pela crise da família e de outras instâncias sociais, pela ausência de valores e de referências culturais, pelo enquadramento social e profissional dos jovens ou pela perda de legitimidade da acção política são transferidas para a esfera escolar. À medida que aumenta a demissão noutros espaços sociais, aumenta a pressão sobre a escola, chamada a lutar contra a droga, a delinquência, o tabagismo, o alcoolismo e a sida, a promover os valores, a educação para a saúde e para a cidadania, a formação do consumidor, a educação ambiental, rodoviária, sexual, etc. etc. Neste afã, investe-se a escola de uma “missão redentora” que ela jamais poderá cumprir. “A escola vale o que vale a sociedade”. Nem mais, nem menos.

Ao examinar este conjunto de discursos, percebe-se que eles partem de um diagnóstico que é, em muitos casos, correcto e perspicaz. Infelizmente, são incapazes de o aprofundar e de sugerir uma análise fina de fenómenos que se revestem de uma enorme complexidade. Ficam-se pelas respostas simples, pelas soluções únicas, falsamente “evidentes”. Fazem-se eco do que as pessoas querem ouvir, do que as pessoas sentem em relação à escola (e não há nada mais “real” do que aquilo que se sente). É evidente que ninguém poderá opor-se, a não ser em jeito de provocação, à autoridade, à liberdade, à responsabilidade, ao elitismo e à saudade. São argumentos irrecusáveis. Mas, infelizmente, são em grande parte inúteis para enfrentar os problemas actuais da escola.

✂ Travar o debate educativo na praça pública?

As perguntas tornam-se inevitáveis: vale a pena travar estes debates na praça pública? Há condições para que eles não sejam uma troca inconsequente de palavras? Rui Grácio colocou a questão, há mais de quarenta anos, a propósito (pasmem-se!) do modo como eram discutidos os exames nos jornais. Em vários textos, numa época em que os exames eram objecto de acesa polémica, manifesta o receio de que a discussão aberta apenas contribua para uma “terapia meramente sintomática” e para “soluções puramente demagógicas” (não deixa de ser curioso que Maria Filomena Mónica tenha reabilitado justamente os exames daquele período, “esquecendo-se” de situar historicamente a questão e de fazer referência às polémicas que então tinham curso na sociedade portuguesa).

A demonstração mais notável da impossibilidade deste debate foi avançada por

Pierre Bourdieu com dois argumentos certos:

A lógica do *scoop* representa um terrível constrangimento. Está-se disposto a tudo para se ser o primeiro a ver e a fazer ver alguma coisa; e como toda a gente copia toda a gente, para ultrapassar os outros, para fazer antes deles ou de maneira diferente, acaba-se a fazer a mesma coisa; a procura de exclusividade que, noutros campos, produz originalidade e singularidade conduz, neste caso, à uniformização e à banalização (1996, p. 20).

O facto de os jornalistas – que aliás têm muitas características comuns, de condição, mas também de formação – se lerem uns aos outros, se encontrarem uns com os outros, participarem constantemente nos mesmos debates onde se vêem sempre os mesmos, produz efeitos de fechamento e de *censura* tão eficazes – até mais eficazes, uma vez que o princípio é mais invisível – como os de uma burocracia central ou de uma intervenção política intencional (1996, p. 26).

Seguindo uma mesma linha de raciocínio, Vasco Pulido Valente (*Diário de Notícias*, 2.2.2001) explica que “a complicação do mundo reduziu o intelectual a um comentarista, geralmente ignorante”. No passado, esperava-se do intelectual que não se limitasse a repetir banalidades, alinhando palavras e ideias de efeito fácil; esperava-se que ele nos desse um outro olhar sobre a realidade, baseado na inteligência e no estudo das coisas. Hoje, parecemos resignados à ditadura dos “comentaristas ignorantes”.

Na verdade, um dos aspectos marcantes da controvérsia actual sobre a escola é a falta de rigor, a ausência de preparação e o “facilitismo” da maior parte dos escritos. Com espantosa leviandade, ignoram-se estudos e pesquisas, faz-se tábua rasa de um mínimo de regras e de método, espraia-se sem des pudor a mais desvairada ignorância. Não posso, por isso, deixar de subscrever “o fio do horizonte” de Eduardo Prado Coelho (18.7.2000), pedindo apenas autorização ao autor para substituir a palavra *cultura* pela palavra *educação*:

A verdade é que o recente debate veio mostrar que, nesta matéria, como no futebol, todos consideram legítimo ter uma opinião fundamentada. Fenómeno curioso: passa-se do legítimo acesso à educação para a ideia de que ele legitima uma opinião técnica sobre políticas educativas. Ora sucede que a política educativa (como a política de segurança social ou a política agrícola) é hoje um domínio onde se pode, é claro, discutir, como em tudo, os grandes objectivos, mas onde existe um saber teórico e técnico acumulado que é preciso ter em conta. São áreas onde todas as opiniões são respeitáveis – mas onde algumas só revelam um analfabetismo absoluto na matéria.

Desenganem-se os que pensam que estamos perante um mal nacional. Bem pelo contrário. Quem quiser antecipar alguns dos escritos que irão surgir em Portugal, basta ler certos jornais franceses, ingleses ou americanos. Antoine Prost, que não é um “malvado pedagogo” e que não pode ser acusado de “reacção corporativa”, escreveu, a este propósito, um texto notável no *Le Monde* (22 de Junho de 2000):

Há vários meses que universitários de renome assinam neste jornal manifestos contra a pedagogia. O debate merece ser aberto, mas o tom e os métodos utilizados nestas polémicas surpreendem, afligem e, por vezes, indignam. (...)

Porque é que, quando se trata de ensino, estes universitários esquecem as regras básicas do seu ofício? (...) A compreensão dos problemas da escola não se fará com diatribes, mas através de um trabalho de análise e de explicação que não há muitas maneiras de empreender: o método é o mesmo que para qualquer outro trabalho universitário. Em primeiro lugar, ler a bibliografia, que é abundante, desigual, como sempre, com obras superficiais mas também com excelentes livros que informam, esclarecem e explicam. Depois, analisar as revistas especializadas. Numa palavra, partir dos saberes constituídos sobre a escola, em vez de negar a sua possibilidade ou de varrer com uma vassourada, isto é, de falar sem saber. Os universitários impõem estas regras aos seus estudantes: por que razão se dispensam de as aplicar quando são eles próprios a escreverem sobre a escola?

É legítimo que as pessoas manifestem as suas opiniões, os seus gostos e desgostos, as suas amizades e inimizades. Sobretudo num campo como a Educação. Daniel Hameline (1986) demonstrou, num belo ensaio, que a educação é a coisa menos conhecida (“mais mal” conhecida) justamente porque é a coisa mais conhecida (“mais bem” conhecida), e por todos. Mas já não é legítimo amalgamar tudo, sem critério e sem método, confundir e confundir-se; já não é legítimo concluir o que não pode ser concluído, procurar que “opiniões” (certamente respeitáveis) sejam lidas como “resultados” de análises ou estudos rigorosos.

Rui Grácio tinha consciência que a pedagogia estava condenada a ser a ciência do que toda a gente sabe, do que toda a gente sente. Reside aqui a sua força e a sua fragilidade. Há muitos outros domínios que suscitam a atenção da sociedade (por exemplo, a saúde e a justiça), mas a escola é o único lugar que está habitado, simultaneamente, por uma *experiência* pessoal e por uma *expectativa* de futuro. Não é fácil pensar este lugar, tão cheio de *destinos* passados e de *destinos* a cumprir. E é impossível pensá-lo de forma distante e desapaixonada.

✂ A lição de Rui Grácio

As Ciências da Educação – tal como Rui Grácio as imaginou, tal como eu as imagino – estão muito aquém do que seria desejável. Em 1991, justamente no lançamento da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, tive a possibilidade de traçar um diagnóstico crítico sobre a situação da disciplina no nosso país. Dez anos depois, se fosse chamado a idêntica missão, as minhas palavras seriam ainda mais duras e desencantadas.

Na verdade, muitos dos males de que sofrem as Ciências da Educação têm vindo a acentuar-se nos últimos tempos: ausência de consistência científica na definição, análise e interpretação dos seus sujeitos/objectos de conhecimento; falta de rigor metodológico e de uma linguagem adequada; dificuldade em construir um sentido social para o trabalho científico, em particular na relação com os professores e as escolas; pobreza do material científico publicado, sobretudo em revistas de prestígio internacional; debilidade do funcionamento da comunidade científica e das suas associações; inexistência de estruturas permanentes e colectivas de investigação; etc.

Mas fazer esta crítica – e fazê-la sem complacência – é radicalmente distinto de alimentar a confusão que os “comentaristas” têm conseguido espalhar. Para eles, o que está verdadeiramente em causa não são as “ciências da educação”, mas sim a

“pedagogia progressista” (sic), o “humanismo rousseauiano” (sic), “o sistema soviético de monopólio estatal sobre as escolas” (sic), as “mentiras do multiculturalismo e de outros *ismos*” (sic), a “crença ingénuo de que todas as crianças podem ser educadas” (sic), e por aí adiante.

Quando se sabe que a nossa tradição pedagógica é predominantemente católica e conservadora, não deixa de ser curioso que as “barricadas” contra as ciências da educação sejam erguidas contra “uma nova ortodoxia, com raiz no pensamento progressista” (Mónica, 1997, p. 29). Quando se sabe que a “máquina” do Ministério da Educação foi ocupada nos últimos trinta anos por “engenheiros católicos”, que juntaram o “humanismo cristão” à “tecnocracia liberal” menosprezando as “ciências da educação e disciplinas afins”, não deixa de ser curioso que os pedagogos sejam transformados no bode expiatório das mediocridades e incompetências políticas. Quando se sabe que os programas de ensino, os enunciados dos exames ou os manuais escolares são produzidos, quase sempre, por profissionais das respectivas disciplinas científicas, não deixa de ser curioso que as suas deficiências sejam atribuídas à “cultura dominante das ciências da educação”.

O processo de incriminação das ciências da educação é fácil e cómodo, pois desvia o olhar das responsabilidades políticas, das debilidades sociais e das insuficiências universitárias. Assim, o “reino cadaveroso” seguirá em paz e cada um, mais alto do que o outro, poderá gritar contra a Escola. Preferimos um conhecimento enganoso, mas confortável, à identificação das causas e das razões que explicam as deficiências do nosso ensino. Ao fazer a escolha da ignorância, a *intelligentsia* portuguesa em nada contribui para a mudança necessária e urgente das práticas escolares e dos processos educativos.

Que ninguém tenha ilusões: no nosso país, as deficiências científicas não são um exclusivo das Ciências da Educação. Conheço bem, por dever de ofício, as fragilidades de outros campos científicos: da Sociologia, da Psicologia, da História. Conheço bem os escritos que circulam nestas áreas, ininteligíveis, muitos, supérfluos, a maioria, desinteressantes, quase todos. Conheço bem as teses de mestrado e de doutoramento que se defendem nas universidades portuguesas. E em verdade vos digo: o diagnóstico é, infelizmente, idêntico ao que esbocei para as Ciências da Educação. Com uma diferença: as comunidades científicas respectivas têm conseguido criar uma “redoma de protecção” que as põe ao abrigo do escrutínio público e lhes assegura um certo prestígio simbólico.

Que fazer? Retomar os passos do “escravo” que conduz as crianças ao conhecimento de si, dos outros e das coisas. As ciências da educação produzem saber científico, mas produzem também programas de formação, modalidades de acção educativa e cultural, formas e processos de avaliação, ferramentas e instrumentos pedagógicos, métodos de ensino e de aprendizagem, planos e estratégias curriculares, modelos de educação formal e informal e... investigação fundamental e aplicada. É este o seu drama e a sua fortuna. Façamos, pois, o trabalho que temos para fazer. Com uma lúcida consciência autocrítica, mas com a certeza de que só através de uma acção sistemática, regular e continuada, será possível consolidar uma perspectiva científica no campo da Educação. É esta, em última análise, a lição de Rui Grácio.

Durante meio século, ele pensou a pedagogia, revelando uma percepção aguda e clarividente dos problemas educativos e culturais. Resistiu às explicações fáceis. Recusou uma atitude acomodatória. Explicou que a educação é um dos mais

importantes “serviços públicos” e como tal deve permanecer. Nunca se coibiu de criticar a escola, com severidade e firmeza. Este olhar não o conduziu para os caminhos da “insolência” e da “indigência”, mas antes para um esforço de humanidade e de intervenção, de conselho, de apoio, de incentivo ao progresso dos alunos, dos professores e das escolas. Em páginas luminosas, avançou propostas, rebateu argumentos, esclareceu ideias. Por isso, é tão necessário reler Rui Grácio. E descobrir nele respostas *antigas* para questões que, hoje, são lançadas, quantas vezes impensadamente, para as páginas dos jornais. É a este exercício, profundamente instrutivo, que vos convido na segunda parte deste texto.

SEGUNDA PARTE

DIÁLOGOS COM UM PEDAGOGO

✂ Contra uma pedagogia quantitativa de “indigestão mental”

Comentaristas – O debate mais incómodo e necessário é sobre o conteúdo do ensino... o que não interessa aos ministros da Educação, nem aos sindicatos, nem aos “técnicos da reforma” ou aos “pedagogos” em voga. Simplificar e facilitar são as palavras de ordem dos pedagogos que não gostam das crianças e que não estão para se chatear – sabem que a escola hoje não serve para ensinar, mas é um imenso jardim-de-infância para manter os meninos fora das ruas enquanto não crescem e vão para o desemprego. Há quem diga que os alunos carecem de afecto. Sucede que a escola não é o lugar indicado para lho dar. As pieguices em redor dos coitadinhos nada resolvem. Os melhores professores são aqueles que ensinam a matéria.

Rui Grácio – A palavra *cultura* pode ser – ou é – tomada em vários sentidos. O mais corrente – ai de nós! – é o de que cultura é a armazenagem passiva de conhecimentos, de *factos*. Ser culto, é saber *coisas* sem integrar a *coisa* no todo de que faz parte. [...] Não se exige ao aluno um esforço de inteligibilidade, tão somente um esforço de memória. Este critério mnésico do conhecimento está na origem de todo o ensino português, informando basilamente a organização dos programas. Critério esse derivado, como disse, da ideia corrente duma cultura *quantitativa* em vez de *qualitativa*, duma cultura em que interesse mais *aquilo que se aprende do que o modo como se aprende*, mais a *matéria* de ensino do que a *forma* de pensar, duma cultura a-experimental, livresca, informando toda a matéria e toda a metódica do ensino português cujo carácter mnemotécnico abafa a possibilidade de exercer o espírito crítico e a investigação própria, a única que é fecunda (1941, I, p. 5).

Que é a escola? Que *deveria* ser a escola? Numa perspectiva antropológica – e que outra há aqui mais fecunda? – ela é o lugar, ou mais modestamente, *um* lugar do homem a fazer. A oficina onde a experiência se devia ordenar, ou aceitar que se ordenasse, de maneira a garantir a cada um, no encontro com o real e com os outros, o encontro de si mesmo; ou melhor: o constante reencontro, a intérmina reconstrução de si mesmo, pois que o *eu* não é um dado, mas uma conquista, uma reconquista incessante. [...] A pedagogia que denominámos acumulativa (que o mesmo é dizer: de mera repetição, ou predominantemente repetitiva) é incongruente com o mundo que é o nosso e com aquele que está, acaso, por vir (1966, I, p. 157).

É a explosão do saber científico que maior pressão exerce nos programas para o ensino, pressão que só tem acaso equivalente nos meios de comunicação social. Ora, a ciência oferece o modelo de um saber em expansão, na massa imponente das aquisições, decerto, mas também de um saber em perpétua revisão, em constante e indefinida elaboração. Seria quimérico (e nefasto, se possível) fazer pesar aquela massa sobre as escolas e os escolares; mas não é quimera impregná-los das atitudes, dos hábitos e dos métodos que os levem a desejar, e a poder, continuar pessoalmente a informação, e a participar, porventura, tarde ou cedo, na criação inovadora do saber (1970, II, p. 235).

✂ O interesse é a condição necessária da aprendizagem e do esforço

Comentaristas – *A noção de que o mérito se alcança com esforço e sacrifício, tendo de haver uma tradução avaliativa disso mesmo, é também pedagógica e cívica, válida para quaisquer tempos e lugares. Aulas a que assisto, onde seguem o tal “ensino participativo”, transformam-se numa “barulhenta feira”, onde todos querem falar e ninguém aprende nada. Em vez de se cultivar a capacidade de ouvir quem nos fala, o respeito pelo conhecimento do orador, cultivam-se a má educação e a insubordinação da audiência. Os pedagogos decretaram uma coisa que a própria velocidade dos tempos favorece: é sabido que ninguém pode cair na tentação de se aborrecer, mesmo que todos se deprimam imenso com o modo como se distraem. Mas desde que se proclamou que a pedagogia deve ser uma forma de evitar o esforço chegou-se rapidamente à conclusão de que todo o esforço é chatíssimo.*

Rui Grácio – Para Montaigne, pois, saber de cor não é saber: a ciência é o produto de uma actividade intelectual, não de uma função reprodutiva. [...] A apologia do exercício do juízo, do pensar autónomo levou-o à enunciação de princípios de conduta no trato com o educando que mais tarde Rousseau retomaria, desenvolvendo-os, e que são o “leitmotiv” da escola activa. [...] A sua larga tolerância – a tolerância anda sempre ligada ao pendor crítico e à disponibilidade de espírito – ditou-lhe páginas belíssimas sobre as relações entre a velhice e a juventude (1944, III, pp. 10-12).

As operações psicológicas só se exercem convenientemente quando desencadeadas por estímulos adequados às necessidades individuais, quando estas podem, livremente, procurar o caminho da sua satisfação; aquelas necessidades exprimem-se por *interesses*, que não variam apenas com a idade e o indivíduo, mas também com a oportunidade. O interesse é a condição necessária da aprendizagem e do progresso e afinamento do fazer, do pensar, do sentir; mais: só com *interesse* há verdadeiro *esforço*. [...] Numa palavra: a aprendizagem só é autêntica quando fundada no interesse; e este é função das condições psicológicas do escolar e das condições naturais e sociais ambientais (1945, I, pp. 29-30).

Quando a educação se apresenta fortemente hierarquizada, hirta e autoritária, no espírito, como nos métodos, tende à conservação dos padrões e dos valores das gerações ou dos grupos sociais dominantes; quando flexível, disponível e democrática, tende a encorajar a inovação, o enriquecimento do património cultural e espiritual da comunidade e a realização de cada um dos seus membros como pessoa, de acordo com a respectiva vocação própria. Desiderato difícilíssimo, e só viável com o consenso e a cooperação activa do educando, intelectual e afectivamente empenhado, e o respeito da sua individualidade peculiar. [...] Se “só pela educação o homem chega a ser homem” (Kant), só o homem educa o homem. Na verdade, os instrumentos do aprendizado, dos mais convencionais aos mais modernos (meios audio-visuais, ensino programado, máquinas de ensinar, etc.), valem o que valer o educador e, assim, o modo como ele os utilizar: “quem educa de verdade é o *método* encarnado num *homem*” (António Sérgio) (1964, I, pp. 271-272).

✂ Serรก que “os alunos sabem cada vez menos”?

Comentaristas – *Tinha ouvido longas, divertidas e arrepiantes histórias sobre a ignorância dos alunos. Mas não sabia que tínhamos ido tão longe... Os alunos chegam ao secundário sabendo ler muito mal. A bem dizer, conviria falar de soletrar. Dantes,*

ninguém saía da escola a dizer ou a escrever “derivado a”, a confundir a forma verbal “inclino” com a figura do arrendatário, ou convencido de que o tempo de Ramsés II coincidia com o da rainha Vitória. Os conhecimentos que os alunos levam do secundário são cada vez menores. Todos os anos entram nas universidades milhares de criaturas para quem o saber escrever se transformou numa espécie de vestígio pré-histórico. Há que assumir, com coragem, que nem todos têm capacidade para atingir algumas metas. O actual sistema educativo tem de ganhar uma qualidade que perdeu. Tem de voltar a ganhar coerência, estabilidade, disciplina e segurança.

Rui Grácio – Refiro-me a um tipo de cinema que exerce perigosa fascinação sobre certas camadas da nossa juventude [...]. Aí vai encontrar uma juventude mais ou menos desmiolada e, sobretudo, mal orientada, mais alguns modelos, valores e práticas reais com que se identifica e em que se fixa, a acrescentar àqueles outros que de todos os lados e à sua volta corporizam uma lamentável traição quotidiana à autêntica alegria e gravidade de viver. Que o mais trágico de tudo não é desrespeitar-se na acção uma moral eventualmente condenada pela força dos tempos: é não pôr-se nenhuma no vazio deixado pela que morreu ou vai morrendo de morte natural (1956, I, pp. 57-58).

Sem ironia: as nossas crianças e adolescentes “estudam” talvez de mais. Lastimam com razão muitos pais que seus filhos pouco tempo têm de seu, mobilizados pela Escola e pelos deveres para casa, quando não também pelos “explicadores”. Por seu lado, e porventura com razão também, lamentam os professores que seus alunos não sabem o suficiente. Uns e outros estabelecem auto-lisonjeiros paralelos com o seu próprio passado de estudantes; professores experientes diagnosticam uma degradação progressiva do nível intelectual e cultural dos escolares. – Por mim, tenho certa relutância em acompanhá-los no seu pessimismo: receio as generalizações mal fundamentadas, as lacunas da memória, a tendência para idealizar o passado. Os juízos carregados de subjectividade, afinal (1959, I, p. 107).

A razão principalmente alegada para um retorno ao estudo do latim é bem conhecida: hoje, os rapazes e as raparigas dos liceus falam e escrevem deficientemente o português, muito pior, ou menos bem, do que o faziam as raparigas e os rapazes há vinte, trinta anos atrás. Aceitemos – sem discutir a objectividade do parecer – que se deteriorou na gente moça o domínio da língua-mãe. [...] A nostalgia do latim assume em certas vozes e em certas pessoas – algumas indiscretamente pouco destras e rigorosas ao formular as alegações *pro domo sua*... – uma expressão ingénua vizinha da magia: põem a virtude na matéria, quando o que importa é a forma de aprender e a pessoa de quem orienta o aprendizado, e uma parcialidade que é injusta, embora por certo inocente e quase inofensiva: a de limitarem os seus cuidados à parcela ainda assim relativamente pequena da gente moça que frequenta um dos ramos do ensino nacional (1968, I, p. 211).

✂ O arruído dos exames ou porque é que a obsessão do termómetro não faz baixar a temperatura?

Comentaristas – Dizem-me que tem de passar toda a gente, mas ninguém me explica porque é que, nesse caso, há-de haver exames. Enquanto esta situação durar, manter-se-á o clima de total impunidade que reina no sistema de ensino. A escola foi feita para seleccionar. E a única maneira de escolher os melhores e de premiar o mérito é através de uma avaliação exigente e rigorosa. Por isso, vejo com bons olhos o

recomeçar dos exames. Penso que enquanto a escola não tiver condições materiais e humanas para um ensino de qualidade, o exame final é um travão à irresponsabilidade.

Rui Grácio – Como professor não desejaria concorrer com uma nota mais sobre exames para alimentar a convicção, aparentemente generalizada, de que esse é o centro de gravitação em torno do qual hão-de por força girar os cuidados maiores de todos nós com os problemas e o destino do nosso ensino liceal. [...] A consciência pública do ensino como problema cívico e nacional não parece, todavia, capaz de vibração tão funda e sincera como esta azeda floração anual de murmúrios e protestos em torno dos exames. [...] Suponho que é à Administração e aos Professores que cabe principalmente a responsabilidade de não deixar a opinião ganhar-se da ideia de que o eixo do problema está no *exame* em vez de no *ensino* (1955, II, pp. 47-48).

Eis algumas das razões de discordância do debate público em torno dos exames, espantallo do nosso ensino, razões que poderiam ser alegadas por educadores de que me faço aqui porta-voz, sem ter, aliás, recebido deles procuração alguma. É possível que eles tenham razão: que de tudo fique mais prejuízo do que proveito. Mas, pois que o temporal de Julho já é uma instituição sazonal e não parece possível evitá-lo, aproveitemos a ressaca de Agosto para ver, numa aberta mais serena, se ficou ou pode ficar alguma coisa mais do que o limo de tanta água corrida. [...] Estaremos nós todos, professores enquanto professores, pais enquanto pais, etc., cidadãos enquanto cidadãos deste país, dispostos a interrogarmo-nos, solidariamente responsáveis na pergunta e também na resposta: que temos feito e estamos dispostos a fazer para revelarmos todos uma consciência cívica dos problemas nacionais da educação que vá além destes desatinos de Julho? Estaremos dispostos a reconhecer que os problemas estão noutro lado? (1963, II, pp. 95-97).

Assestar a lupa no exame é olhar para a árvore e perder de vista a floresta. Tentarei explicar-me de outra maneira com um símile buscado noutro domínio. As pessoas informadas sabem que o nível do nosso atletismo de competição é medíocre. Suponhamos que se pretendia elevá-lo de modo decisivo; não seria absurdo pôr o zelo todo, ou o zelo principal, na aquisição dos melhores cronómetros do mercado? Comprar cronómetros de alto quilate, mantê-los afinados, e preparar cronometristas competentes, não alteraria a qualidade do nosso atletismo, apenas permitiria verificar com maior precisão a mediocridade do seu nível! (1966, II, p. 134).

✂ **Contra a Escola Velha, Pela Escola Nova**

Comentaristas – *As escolas têm de ser lugares de diferença, de relação de desigualdade e de dependência. Lá, o professor é um ser superior e o aluno um ser inferior. A relação de autoridade tem de existir. Em suma, parece poder concluir-se que os métodos tradicionais ainda são os mais eficazes e que o investimento no ensino é preciso, mas com objetivos, para que a educação se torne, efectivamente, na riqueza das nações. Os alunos não são cidadãos autónomos e independentes, e promovê-los ficticiamente a esta qualidade significa iludi-los a respeito da sua condição, que é, sem embargo dos direitos que o mais elementar bom senso lhes reconhece, uma condição subalterna. O professor pode e deve mandar sem pedir licença aos pais nem aos alunos.*

Rui Grácio – A Escola Velha ou Tradicional, porque livresca e inimiga, indiferente ou ignorante do “real” e do “concreto”, porque incapaz de criar não só um espírito de

missão social mas sequer o interesse e a preocupação da coisa social, não serve a fazer da Universidade factor e instrumento de inventariação, aproveitamento e valorização dos recursos materiais e humanos de um país. Na realidade, parece-nos a nós que só a Escola Nova, a de hoje, anti-livresca, anti-retórica, a que antepõe o facto à lei, o concreto ao abstracto para a ele voltar, a que faz da observação e da experimentação a mais segura e fecunda fonte do saber, poderá pôr-nos em contacto activo com os problemas “reais” que nos rodeiam: os problemas nacionais. [...] Só uma Universidade pedagogicamente actualizada estará habilitada a favorecer o estudo ou a preparar os estudiosos das condições concretas da vida de um país (1946, I, pp. 43-44).

O dogmatismo como atitude, o didactismo como método, a informação como finalidade vêm a traduzir-se em comportamentos pedagógicos docentes inquestionavelmente cómodos e securizantes nas ingratas condições do ofício; mas quem tente acordar da rotina dá-se conta de que boa parte do que faz é um ritual de superstições didácticas esvaziadas de significação e de eficácia. É lícito talvez dizer-se, em paráfrase da afirmação de que mais vale à criança uma família má do que nenhuma, que é preferível ingressar na escola mesmo como é do que ficar fora dela. Posto isto, ainda fica margem amplíssima para lastimar o ingresso, bem como para imaginar outras estruturas, outras atitudes educativas, outros métodos, outro espírito e outro conteúdo no ensino, outro estilo de relações interpessoais no quadro escolar em que se insere a criança, onde ela se forma e, assim, o adulto que há-de ser. Ainda fica margem para sonhar uma escola onde se abram os olhos para a observação atenta das coisas, dos seres, das pessoas e se estimule a capacidade de os interrogar imaginativamente e de verificar o que a imaginação intuiu; onde se encoraje a elucidação ética da experiência vivida; onde a criatividade não seja tolhida, a sensibilidade embotada, exaurida a curiosidade; onde seja entendido a fundo que a faina da cultura e da formação pessoal é obra da vida inteira – e que a cultura só vive e o espírito só se forma na participação activa e criadora, ou para dizer numa só palavra: na autonomia (1967, I, pp. 195-196).

✂ Dos perigos da “experimentação” aos custos da “estabilidade” feita estagnação

Comentaristas – Não se podem absolver os governos das suas responsabilidades no chamado “sistema educativo”: antes de mais, eles são responsáveis pelas “mexidas” constantes, por programas excessivamente longos e sempre em alteração, etc. Os tecnocratas e os “pedagogos” da educação entretêm-se a discutir a técnica do sistema e a fazer experimentalismo com as suas variantes. Mas os resultados são desastrosos. Cada vez se lê menos e se escreve pior. Um aluno pode chegar à universidade sem saber um mínimo de história de Portugal. Os manuais mudam a cada ano que passa em nome de uma modernidade que ninguém entende. Qualquer sistema educativo necessita de estabilidade. As mudanças constantes de regras, do timing e características das avaliações nada mais são do que gerenciadoras de insatisfação e revolta.

Rui Grácio – Outro comentário respeita a uma afirmação relativamente frequente em certos meios escolares, em certos círculos de opinião exteriores à escola. A afirmação é a seguinte: a escola portuguesa estaria sujeita a uma espécie de processo de experimentação pedagógica constante, os alunos seriam reduzidos à condição de “cobaias”, e assim por diante. Estas observações são interessantes e significativas, e

procedem sobretudo de meios e círculos caracterizados, mais ou menos conscientemente nostálgicos de um tempo de “estabilidade”, de conservação e rotina pedagógica (e não só, claro...). Noutros casos, tratar-se-á apenas de professores e de pais um tanto aturdidos e desorientados com a “constante mudança de programas”, a pluralidade dos compêndios, etc. [...] Eu não quero sugerir que todas as mudanças ocorridas no sistema de ensino depois da ditadura tenham sido felizes e convenientemente ponderadas. O que eu quero realmente sugerir é que as mudanças, as inovações, exigindo esforços de adaptação aos professores sobretudo, e também aos alunos, os obrigam a renovar-se pelo estudo e pelo trabalho, a actualizar-se, a reciclar-se. Esses esforços têm os seus custos, de certo penosos, às vezes, mas maiores são (e foram!) os custos para o ensino, e para o País, da “estabilidade” feita estagnação, enquanto o mundo mudava (1982, III, p. 308).

Carecemos de centros de pesquisa e de inovação educacional, mas tem-se reforçado o ensino e mesmo a investigação graças à criação, em unidades universitárias, de cursos e de disciplinas da área das ciências da educação ou afins. Não obstante a aparente perda da vitalidade científica, que chegaram a ter, de alguns cursos do magistério primário, não é de excluir a sua reanimação por reconversão futura em centros de ensino superior. [...] O reforço, relativamente discreto ainda, mas sensível, do ensino e da pesquisa em ciências da educação é pois outro pilar em que há-de assentar o futuro que buscamos. [...] Aos educadores de infância, aos professores dos ensinos primário, preparatório, secundário não cabe apenas conhecer como que do exterior os produtos das ciências da educação. A introdução à prática, ainda que elementar, da pesquisa deverá ser parte da sua formação inicial, prática que alguns ao menos desenvolverão em exercício profissional. [...] A participação em actividades de pesquisa e de inovação pedagógica, antes, no início e no decurso da carreira docente é pilar essencial na construção de um ensino que se pretenda renovado e renovador (1982, III, pp. 294-295).

✂ Por uma política de unificação do ensino, contra as dualidades do passado

Comentaristas – Uma das maiores desgraças do nosso país foi a extinção das escolas técnicas. Os seus alunos eram, maioritariamente, originários das classes trabalhadoras, mas poderiam seguir o ensino superior. Das escolas técnicas saíram operários especializados, empregados e quadros que fizeram a riqueza das grandes e pequenas empresas. Após a unificação do ensino secundário, esvazia-se o país de formações profissionais qualificantes, ministradas, essencialmente, nas antigas escolas técnicas – comerciais, industriais e agrícolas –, as quais se viram, de um momento para o outro, transformadas em escolas secundárias. O país irá sofrer esta lamentável decisão política. É, de facto, uma verdade incontestável que das antigas escolas técnicas saíam profissionais altamente qualificados e que respondiam às necessidades do país.

Rui Grácio – O Ensino Unificado foi acusado de descurar, de ter instituído um sistema que fez descurar a formação profissional da nossa gente moça. Alguém o disse ontem, eu não vou discutir este ponto. Observarei apenas haver fortes riscos de que nesta matéria da formação profissional novas direcções – não sejam direcções novas. Que se venha a funcionalizar o sistema escolar, ou uma parte dele, no sentido de mera

formação de mão-de-obra com diversos graus de qualificação, designadamente em função das exigências da integração europeia. [...] Vamos ouvir exprimirem-se fortes preocupações de formação de mão-de-obra qualificada, acompanhadas, evidentemente, de um discurso humanístico sobre a necessidade de os operários e os técnicos terem, além das perícias, das competências adequadas, uma formação “humana”, conviverem com os valores espirituais e culturais do “homem total”. E assim por diante. O risco que corremos é de que se trate de um discurso dissimulador (1981, I, p. 433).

Se vier a prevalecer um neo-capitalismo liberal, a lógica subjacente ao sistema conduzirá à funcionalização do aparelho de estado na perspectiva dos interesses de grandes grupos económicos [...]. A mencionada desigualdade manifestar-se-á no secundário com a paulatina restauração da dualidade dos ensinos geral e técnico-profissional, sob a alegação de racionalizar os recursos, adaptando-os à diferenciação das “vocações”, e de tirar delas o melhor rendimento, encaminhando “vocacionalmente”, desde cedo, uns alunos para a vida activa ou para estudos curtos, e para estudos longos os que evidenciaram “mérito” bastante. [...] A selectividade do sistema de ensino – por condicionamentos culturais e pedagógicos que se adicionam aos de ordem social e aos de organização institucional do sistema – continuará a ser uma selectividade socialmente determinada: os privilegiados escolares recrutar-se-ão, de maneira geral, entre os privilegiados sociais (1981, I, pp. 483-484).

Também o é o Ensino Secundário Unificado, produto, todavia, de uma impulsão central, de transparente inspiração democrática, de ambicionada orientação socializante. Relembremos: diferir o momento das opções escolares e profissionais; romper com uma dualidade na estrutura do Ensino, correlativa da dualidade trabalho intelectual/trabalho manual, da dualidade dominante/dominado; romper com a dualidade escola/comunidade, educação formal/educação não formal (1984, I, pp. 544-545).

✂ Não basta ao professor debitar durante uma hora o seu “litro de saber”

Comentaristas – Que fazer? Muito simples. Incitar os professores a exporem a matéria como manda o bom senso, de maneira clara, concisa, com bom português, mantendo os alunos atentos através de um varrimento do olhar tal que cada aluno sinta que o professor está a falar para ele, desencorajando interrupções a não ser a título excepcional. Acima de tudo deve imperar o bom senso e não o seguidismo de “modelos teóricos” como os do “ensino participativo” e outros que tais. As escolas estão lá para a transferência de conhecimentos de cima para baixo. Poupávamos tempo se professores e pais se convencessem disto que eu disse. Reparem, não invoquei os alunos: a eles temos de dizer que é assim e acabou.

Rui Grácio – Temos de ser compreensivos para os professores, esmagados, eles também, por um trabalho que excede muitas vezes as suas energias, e frequentemente desgostados de tudo, roídos pela própria dúvida sobre o sentido e a eficácia do que fazem, se ainda lhes resta tempo e algum brio para meditar no ofício. Mas a compreensão que lhes devemos não pode iludir esta dolorosa situação de facto: conselhos escolares, ou não existem, ou, quando existem, são, de maneira geral, encarados como a penosa tarefa a que se comparece por obrigação burocrática para realizar uma função burocrática: decidir das classificações, dos castigos e das recompensas, lamentar a indisciplina ou a apatia dos alunos – e pouco mais. Examinar

com espírito de entreatura o fundo dos problemas, trocar experiência, coordenar acção, criar um sentimento de responsabilidade colectiva, promover um estilo próprio de trabalho feito de uma unidade de intenções e de métodos, é, onde se tente, um modesto heroísmo, impopular e difícil. A imagem caricatural do honesto professor que assídua e pontualmente debita durante uma hora o seu litro de saber e parte com o fatigado sentimento do nobre dever cumprido é a imagem mesma de um ensino obsoleto. [...] É bem provável que só talvez uma nova geração de pais, de autoridades escolares e de professores esteja à altura de assegurar a reorganização radical que todos sentimos impor-se (1957, I, pp. 95-96).

O licenciado investido na função docente que entra no estágio ou, em maior número, directamente no liceu, na escola técnica, no colégio, terá feito as suas ciências pedagógicas e ouvido dizer aquelas coisas justas, lido a sua “sebenta”, meditado mesmo, de um modo ou outro, os clássicos e os gigantes da pedagogia contemporânea; e sente-se (quando se sente) arduamente animado de nobres propósitos educativos. Mas [...] os nobres propósitos educativos são lançados às urtigas, ou vêm por acréscimo e embaraço à tarefa mais ou menos estéril e mais ou menos esterilizante que dele, que de todos nós, geralmente, se espera: *ensinar* uma bem nutrida e, muitas vezes, fastidiosa massa de noções e de factos; com ela o aluno se arma, vergado, para a batalha final do exame, e dela se desprende quase por inteiro e para sempre, ligeiro e feliz se não sai derrotado da provação (1959, III, p. 82).

✂ A formação académica e a formação pedagógica não-de integrar-se num todo

Comentaristas – *Pomos seriamente em dúvida que a redução do curriculum académico dos estudantes inscritos em cursos de formação de professores resulte em melhorias profissionais do ensino, tanto mais que o que se propõe é a introdução de doses consideráveis de teoria pedagógica, com inevitável prejuízo para a preparação científica de base. As carências mais gritantes no sistema educativo não dizem respeito ao estudo teórico das ciências da educação, da psicologia dos adolescentes, ou de técnicas pedagógicas mais ou menos sofisticadas. É preciso combater a hegemonia de burocratas da educação na formação de professores, pois a única coisa que importa é uma formação científica sólida e profunda.*

Rui Grácio – Formar professores e apoiar depois a sua actualização pedagógica e científica de forma a que, diplomados, não fiquem entregues apenas a si mesmos, tal como hoje acontece à maioria deles: desamparados de uma autêntica orientação pedagógica oficial, pois os serviços mal parecem chegar ao expediente administrativo; carecidos ainda do apoio que poderia dar-lhes uma Sociedade de Estudos Pedagógicos que já houve e agora não há. Por outro lado, e finalmente, também não existem adequadas formas de convívio profissional dentro dos próprios estabelecimentos de ensino. Dir-se-ia que entre nós prevalece a cândida convicção, quando não é sofisma, de que *magister non fit, sed nascitur*. Ora, se de algum modo o professor nasce, todavia ele faz-se. E nunca pode considerar-se feito (1957, I, pp. 96-97).

Pode surpreender que só pelo início do presente século se tivesse preceituado que nenhum candidato ao exercício da função docente nos liceus seria admitido a concurso sem ter frequentado no ensino superior certos cursos de habilitação científica e literária. Pensamos que os pedagogistas do fim do século virão a ter mais

fundamentadas razões de surpresa ao verificarem que, já dobrado o meio da centúria, se não requeria dos professores habilitação pedagógica correlativa da habilitação cultural e das exigências do ensino e da educação que eram chamados a servir (1966, III, pp. 118-119).

Se nos inspirarmos numa pedagogia quantitativa de “indigestão mental”, como diria António Sérgio, então há-de parecer não só razoável como necessário que os futuros professores tenham uma longa formação académica de base, parecendo igualmente razoável considerar desnecessária, ou dispensável, ou quando muito subsidiária e marginal, a formação pedagógica. Se, ao contrário nos inspirarmos numa pedagogia qualitativa de intenção formativa, a alternativa é outra: formação académica e formação pedagógica hão-de integrar-se num todo em que existam, com a harmonia possível, uma pela outra (1973, III, p. 189).

Posto isto, desejo explicitar que na formação inicial e na formação continuada dos professores incluiria uma componente *disciplinar específica* (científica, literária, tecnológica, artística, etc.), uma componente *pedagógica*, teórica (ciências da educação) e prática, e, também, uma componente *cívica* que, aliando informação doutrinal e experiência de organização, gestão, intervenção, desse ao professor a consciência e a capacidade de se assumir, dentro e fora da escola, como cidadão particularmente responsável na construção de um futuro diferente e melhor (1978, III, p. 262).

✂ Firma-se em todo o mundo a consciência da necessidade da pesquisa pedagógica

Comentaristas – Querem povoar as escolas de burocratas (especialistas curriculares, técnicos de educação, etc.), possivelmente sem a prática efectiva de ensinar, que se dedicarão a vigiar o trabalho dos docentes a fim de o moldar pela matriz cinzenta da última moda em matéria de pedagogia. O debate educativo em Portugal tem sido norteado doutrinariamente por essa espécie híbrida de cientistas da educação, propagandistas da aprendizagem sem esforço, coveiros da mística do estudo, detratores da disciplina pedagógica, defensores da massificação da mediocridade, em nome da democratização utópica. Desabrocharam as Ciências da Educação (ou Ocultas) e a sua influência alastrou rapidamente. No meio de tonitruantes vivas a Rousseau, alusões a Piaget e textos a abarrotar de citações dos mais diversos autores, houve quem não reparasse no prazo de validade. Como é costume, só quando as Ciências da Educação falirem por completo noutros países, se perceberá por cá.

Rui Grácio – Desde logo, como se sabe, não existe entre nós uma tradição consistente de pesquisa em ciências educacionais, com todos os prejuízos que daí resultam: é amplíssimo o campo a explorar, mas ignoram-se ou conhecem-se mal, os caminhos e os atalhos, os recessos e os obstáculos, faltando, em suma, tanto o mapa como o roteiro de apoio de uma literatura especializada inscrita na realidade que é a nossa. [...] Cumpre todavia registar que não faltam entre nós sinais de alteração do panorama atrás evocado: nas mais altas instâncias já se repetem declarações de fé tanto na ciência como na educação, pelo que seria agora bizarro ver impugnada a necessidade da investigação pedagógica, de resto defendida e praticada por organismos internacionais a que estamos vinculados e que nos têm prestado apoio técnico e financeiro para o efeito (1970, II, pp. 221-223).

Desenha-se e firma-se em todo o mundo a consciência da imperiosa necessidade da pesquisa pedagógica (em sentido lato: como reflexão, como inovação, como experimentação) e, concomitantemente, lançam-se, em número crescente, projectos mais ou menos bem dotados em recursos humanos e financeiros. [...] Não menos conveniente, ou imperativa, é a referência da pesquisa ao contexto nacional, desde logo decorrente da vontade de intervir na realidade da acção educativa – a que fica mais próxima. Já António Sérgio ensinou que se os métodos intelectuais e científicos são universais, não-de ser nacionais os problemas que constituem o seu campo de aplicação (1971, II, pp. 321-323).

Pelo fim do ano passado, realizou-se o Congresso fundador de uma Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Merece referência como sinal de mudança. Vinte anos antes, fora apresentado ao Ministério da Educação, para aprovação, o estatuto de uma sociedade de estudos educacionais, que não foi por diante: o documento “extraviou-se” nos serviços... A desimpedida fundação, hoje, daquela Sociedade, verifica-se em liberdade, propícia de resto à investigação. [...] Mas há na comunidade científica em causa o sentimento de que o seu potencial criador e crítico não é devidamente aproveitado (1990, II, p. 581).

Referências Bibliográficas

- Álvarez Méndez, Juan Manuel (2001). *Evaluar para conocer, Examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bourdieu, Pierre (1996). *Sur la télévision*. Paris: Liber-Raisons d'Agir.
- Brunetière, Ferdinand (1895). *La science et la religion*. Paris: Librairie Académique Perrin.
- Carnoy, Martin (2000). "School Cloice? Or is it Privatization?" *Educational Researcher*, 29 (7), pp. 15-20.
- Hameline, Daniel (1986). *L'éducation, ses images et son propos*. Paris: Éditions ESF.
- Hameline, Daniel (1993). "L'école, le pédagogue et le professeur". In *La pédagogie: Une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF éditeur, pp. 327-341.
- Holmes Group (1995). *Tomorrow's Schools of Education*. East Lansing: The Holmes Group.
- Grácio, Rui (1995-1996). *Obra Completa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 3 volumes [textos de 1941 a 1991].
- Illich, Ivan (1973). *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Lima, Adolfo (1927). "Instrução Primária". *Educação Social*, nº 77-78, pp. 79-85.
- Meirieu, Philippe (1990). "Préface" à Charles Hadji, *L'évaluation, règles du jeu*. Paris: ESF éditeur.
- Mendes, Nelson (1974). *Pedagogo ou Peda Bobo?* Lisboa: Editorial Intervenção.
- Mónica, Maria Filomena (1997). *Os Filhos de Rousseau*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Nóvoa, António (1991). *Ciências da educação e mudança*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Sérgio, António (1954). "Paideia". In *Ensaio VII*. Lisboa: Livraria Sá da Costa, edição de 1974, pp. 217-220.