

A PROMOÇÃO DA CULTURA PELA ESCOLA**

MANUEL FERREIRA PATRÍCIO*

É com muito gosto que me encontro na Escola Superior de Educação de Beja para reflectir um pouco convosco no âmbito da temática destas Jornadas, que é "A Cultura Ensina-se?". O tema que escolhi para a minha comunicação é, como sabelis: "A Promoção da Cultura pela Escola".

Devo felicitar a ESE de Beja por esta iniciativa, que me parece importante e, aliás, oportuna. Com efeito, toda a problemática cultural, - ou cultural-educativa, se preferirmos falar deste modo - está na ordem do dia. E não o está apenas em Portugal, mas à escala mundial. Encontramo-nos já a viver a década que a UNESCO propôs que fosse estruturada, sentida e pensada por todos sob o signo da cultura. Sob os auspícios da UNESCO - que é a expressão da própria comunidade mundial para a educação, a cultura e a ciência -, estamos a viver sob o signo da cultura. Por outro lado, é também cada vez mais evidente, ao nível da Europa e da construção da Europa - que é uma realidade algo diferente da construção da Comunidade Económica Europeia -, e estamos cada vez mais convencidos de que não haverá Europa se esta não for fundamentalmente uma construção cultural. A perspectiva que, com alguma infelicidade - aliás corrigida pelo próprio ao fim de pouco tempo -, o senhor Jacques Delors lançou em dado momento um livro conhecido e que se consubstanciava na ideia de que era bom ser europeu, de que era bom participar na Europa das Comunidades porque ficava mais barato - essa perspectiva está comple-

tamente errada. Aliás, as reacções negativas foram tão rápidas e tão fortes que Jacques Delors logo corrigiu o tiro, afirmando que o que a Europa tem de ser, fundamentalmente, é uma aposta cultural. Será por derivação e por consequência que virão depois as outras apostas todas. Isto é: queremos de facto construir não a Europa dos merceiros, ou dos super ou hipermercados, mas uma realidade diferente, uma entidade diferente, que é a Europa Cultural. Por conseguinte, tanto a nível mundial como europeu o problema da cultura está hoje no centro das preocupações de todos nós.

Gostaria ainda de dizer que mesmo esta problemática mais particular da promoção da Cultura pela escola é algo que a Europa está a assumir. Desde 1986 que tenho participado nas Conferências Pan-Europeias e nos Colóquios promovidos anual e alternadamente pelo Conselho da Cooperação Cultural do Conselho da Europa. Em Outubro de 1986 teve lugar em Egger, na Hungria, a 4.ª Conferência Pan-Europeia. Neia tive oportunidade de apresentar um conjunto de ideias que constituía na altura como que o germe ou embrião do que a Comissão de Reforma do Sistema Educativo veio depois a assumir como Projecto Escola Cultural, como tal proposto ao Ministro da Educação e Cultura em Junho de 1987 e por este aceite. Lembro-me do entusiasmo que a apresentação desse conjunto de ideias provocou no seio do grupo francófono, onde mais largamente o pude fazer, e da ressonância que o facto teve em toda a Conferência. Foram ideias que pareceram realmente positivas aos participantes, que representavam aquela

* Docente da Universidade de Évora

** Comunicação apresentada nas 1.ªs. Jornadas da ESE de Beja

Europa que De Gaulle concretizou como indo do Atlântico aos Urais - ultrapassando, por conseguinte, os limites dos Estados então pertencentes ao Conselho da Europa e compreendendo ainda um leque significativo de observadores, representando importantes organizações internacionais. Nos anos seguintes fui podendo dar conta da vigorosa marcha progressiva do Projecto Escola Cultural. Fi-lo no Colóquio de Estrasburgo, em 1987, e na Conferência do Lichtenstein, em 1988. Fi-lo na semana passada, no Colóquio da Ericeira, organizado pelo Instituto de Inovação Educacional, sob a égide do CDCC do Conselho da Europa. Estas ideias têm vindo a progredir no âmbito europeu, a ponto de nas Conclusões do Colóquio da Ericeira se ter afirmado com clareza, na sessão de encerramento, que para fazer uma educação verdadeiramente socializadora das crianças e jovens europeus, ordenada intrinsecamente para a promoção e defesa dos valores democráticos e dos direitos humanos, precisamos de pôr de pé uma Escola diferente: uma Escola com os contornos essenciais da que temos vindo a propor como Escola Cultural. Foi reconhecido que não basta alargar qualitativamente os tipos das actividades educativas realizadas na Escola, quer se trate de actividades de projecto, quer de actividades de complemento curricular. Precisamos, de facto, de bastante mais do que isso: precisamos de possuir uma ideia de Escola e de levar à prática essa ideia. Parece-me, por conseguinte, que também por esta ordem de razões a ampla temática escolhida pela ESE de Beja para centro destas Jornadas está inteiramente na ordem do dia.

Seja-me permitido reforçar o argumento com mais dois importantes factos europeus. O 1º é o Congresso da Association Européenne des Enseignants (AEDE) - organização não governamental da CEE -, realizado na Holanda em Março de 1989; o 2º é o Colóquio sobre a educação pluridimensional na escolaridade obrigatória, promovido pela Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation Permanente, da Bélgica, a ter lugar em Bruxelas em meados do próximo mês de Novembro de 1989 - dentro de três semanas, por conseguinte. Tan-

to em relação ao Congresso da AEDE como ao Colóquio da LEEP pode falar-se de uma significativa participação portuguesa, a qual foi relevante no congresso e vai certamente sê-lo no Colóquio. Como membro dos corpos gerentes da secção portuguesa da AEDE colaborei activamente na redacção do texto-base apresentado ao Congresso, o que tornou possível incluir a ideia da educação pluridimensional e da escola cultural nesse documento, que veio a ser aprovado pelos congressistas. Foi assumido que a Europa verídica é a Europa Cultural; que essa Europa é pluridimensional e que só uma educação que exprima essa pluridimensionalidade conduz à construção dessa Europa. Relativamente ao Colóquio promovido pela LEEP, nas comemorações do seu 125º aniversário, tive a honra de ser convidado para proferir a conferência introdutória ao respectivo tema. Tal convite exprime inequivocamente a atenção que está a ser prestada pela Europa Cultural e o interesse que ele desperta aos nossos parceiros.

Subjacente a tudo isto está, sem dúvida, a cultura e a rica problemática da relação íntima entre a Educação e a Cultura. Ora esta relação tem a sua sede realizadora principalmente na Escola, devendo esta assumir a respectiva concretização como sua função essencial.

Ao fazê-lo, dará indiscutivelmente lugar à emergência, à adopção e à prática de um modelo diferente, de um paradigma diferente, de Escola.

II

Esta introdução confirma, creio, o acerto da Escola Superior de Educação de Beja e da Comissão Organizadora das Jornadas ao promoverem esta iniciativa. É tempo de entrar directamente no tema da minha comunicação.

Começarei por uma referência à cultura e civilização helénicas. Nelas reside uma parte fundamental da nossa própria matriz cultural. Tem esta, como sabemos, outras importantes componentes. Da pluralidade dessas componentes, e da sua feliz conjugação, deriva a sua riqueza. Não

me sendo possível recorrer aqui à plurimaterialidade da nossa cultura - da cultura europeia -, decidi escolher uma das suas componentes privilegiadas, que é a helénica.

Falemos de Sócrates e Platão. Há uma pergunta que é repetidamente feita em muitos dos diálogos de Platão, sobretudo nos da 1ª fase, que são diálogos em que determinados valores são analisados em pormenor, e que é a seguinte: esse valor, essa virtude, ensina-se? Por trás está uma pergunta mais funda: é possível ensinar a virtude? é possível ensinar o valor? Por trás está ainda, porventura, uma pergunta mais funda: é possível ensinar?

Esta problemática socrático-platónica tinha que ver com o grande debate que se travou na Hélade entre a linha sofística e aquela outra linha que Sócrates representou e Platão e Aristóteles seguiram: uma linha anti-sofística, uma linha que desde Pitágoras se definira como filo-sófica; uma linha, portanto, mais modesta, de quem dizia que, no fim de contas, não era possível saber, era apenas possível amar o saber, procurá-lo, apreendê-lo parcelarmente com labor e humildade. É assim que esses diálogos de Platão terminam sempre inconclusivamente. Nunca chegam a uma resposta de aparência definitiva. Fica-se alguns mais longe e mais fundo na pergunta, mas sem a ilusão de se ter chegado realmente à resposta.

Ora bem! Essas perguntas todas tinham que ver com uma outra; e é essa que gostaria de pôr hoje aqui perante vós. Ei-la: a aretê ensina-se? Ou seja: a excelência ensina-se? Eu diria mesmo, para falar uma linguagem que porventura entendamos melhor: a plenitude humana, a realização humana plena, ensina-se? Trata-se daquilo que procuramos fazer na Escola, que é levar os nossos alunos, as nossas crianças, os nossos jovens a serem plenamente quem podem ser. Goethe disse: **sê quem és**. Nietzsche repetiu: **sê quem és**. Mandamento paradoxal. **Se devo ser quem sou, é porque o não sou**. **Se sou quem devo ser, é porque o sou**. Como milénios antes pensou Heraclito, sou mas não sou, sou e não sou. Nesta contradição se inscreve, ganha sentido e desenvolve o esforço educativo

do homem. Cada um de nós o sabe perfeitamente: eu tenho alguém para ser; eu sou alguém que ainda não conseguiu ser-se. Ser exactamente quem sou, quem afinal posso ser mas ainda não sou, dá imenso trabalho. Custa muito. Tanto, que talvez nenhum homem tenha chegado, ou possa alguma vez chegar, ao fim da vida respondendo positivamente à pergunta: fui eu quem podia ter sido? Ora é o trabalho, é a luta pela resposta afirmativa à trágica pergunta o sentido da nossa actividade na Escola.

A pergunta a fazer ao educador não é, pois, exactamente a do tema das **Jornadas**: a cultura ensina-se? A pergunta é, como disse, outra: a excelência humana, a plenitude da realização de cada homem, ensina-se? Poderemos nós ensinar isso?

Estas perguntas remetem, de resto, para outras: o que é a excelência humana? O que é a plenitude da realização humana? Também poderemos perguntar, cingindo-nos de perto ao tema das **Jornadas**: o que é realmente a Cultura? o que é realmente ensinar? é possível separar a Cultura da Educação? é possível separar o ensinar do aprender?

Uma tão densa chuva de perguntas obriga-nos, socraticamente, a uma cuidadosa análise de conceitos. Procurarei ser económico na análise e apenas esboçarei a análise de um: a do próprio conceito de Cultura, central nesta comunicação e no tema das **Jornadas**.

III

O termo **Cultura** exprime uma noção complexa, muito difícil de definir. Tal complexidade e tal dificuldade são patentes na enunciação do tema das **Jornadas**. Procura o termo designar aquilo que constitui uma sociedade enquanto entidade coerente e que a caracteriza por relação a outras. Há assim, uma cultura portuguesa, uma cultura espanhola, uma cultura ibérica, uma cultura ocidental.

A noção de Cultura tem, pois, que ver com as noções de identidade e de personalidade. Tem também íntima relação com a de totalidade integrada. Assim, só como

sistema uma cultura pode ser elaborada e compreendida.

Podem reduzir-se a duas as grandes linhas de compreensão da cultura: uma é predominantemente simbólica e qualitativa. A primeira é representada por algumas importantes correntes da moderna antropologia - e até da moderna filosofia -: o evolucionismo, o difusionismo e certas teorias funcionalistas. Na verdade, nem todas as teorias funcionalistas partilham desta concepção. A concepção pragmática e quantitativa pôs de pé inventários riquíssimos de todos os traços culturais observáveis nas sociedades estudadas, mas tornou quase impossível a integração dessa massa imensa de dados. Falta, portanto, a um critério que se afigura essencial para delimitar o conceito de Cultura, como no início desta análise sugeri: o da integração/totalização. Quer dizer: no quadro da concepção pragmática a própria noção de Cultura, entendida como totalidade integrada e algo de análogo a uma identidade pessoal, tornou-se indefinível. Vejamos agora um pouco acerca da segunda tendência: a simbólica e qualitativa. Esta tendência orienta-se para a valorização dos sistemas de crenças e de pensamento. Edward Sapir representa-a, desde os anos 40, de uma maneira universalmente reconhecida. Para Sapir, "a cultura é feita de sentimentos vividos, a maior parte das vezes inconscientes, atribuídos pelos membros de um grupo aos meios natural, humano e social". Por conseguinte, nesta linha de pensamento a cultura é fundamentalmente uma realidade subjectiva, uma realidade interiorizada. A escola psicocultural, o funcionalismo de Malinowski e o dinamismo actual desenvolveram esta tendência. O próprio estruturalismo parece ter também alguma relação com ela. A escola psicocultural compreende nomes eminentes da moderna antropologia, tais como: Ruth Benedict, Margaret Mead, Dubois, Ralph Linton, Abraham Kardiner, Clyde Klukhron. Comum a todos é a rejeição da tendência para reificar as culturas e as civilizações, típica do difusionismo histórico-cultural. É de salientar, a este respeito, um conceito muito conhecido: o de personalidade de base, analisado por Kardiner, depois por Jean Stoetzel, na

sua **Psicologia Social**. São também de salientar os conceitos de padrão, de configuração, de base implícita e de perfil cultural. Sem se poder afirmar que os resultados alcançados por esta escola se situaram à altura e importância do problema, deve reconhecer-se que a escola psicocultural, ao centrar as suas investigações no homem, enquanto objecto e sujeito da cultura - **sublinhe-se sujeito...** -, evitou o reducionismo e os perigos consequentes da tendência pragmática e quantitativa, que foi a primeira que aponte. Foi principalmente em Inglaterra, ainda que sob a influência do francês Émile Durkheim, que as problemáticas funcionalistas se desenvolveram na década de 20. Os funcionalistas opunham-se às perspectivas histórico-culturais e psicoculturais. Considerava-se próprio da antropologia a abordagem holística - ou seja, a abordagem globalizante e totalizante - e sincrónica das instituições. A tónica punha-se, pois, muito claramente na totalidade sociocultural. Malinowski e Radcliffe-Brown foram funcionalistas especiais. Do primeiro se pode dizer que se manteve, no fundo, culturalista. Quanto à escola difusionista, ela é realmente a escola histórico-cultural. Representou uma reacção contra os excessos do evolucionismo. A cultura é definida, originalmente, por conjuntos de elementos materiais e depois por elementos institucionais e pelas crenças. O dinamismo é uma corrente antropológica actual, desenvolvida principalmente em Inglaterra, em França e nos Estados Unidos da América. Os antropólogos de campo tentam captar a realidade viva do homem concreto, numa sociedade concreta, através das mudanças, dos conflitos e das tensões, das abordagens do funcionamento das estruturas e instituições. É uma orientação oposta, no fundo, ao fixismo estruturalista e ao funcionalismo estreito inspirado em Durkheim.

Será agora bom estabelecer o nexo com a educação e a pedagogia. Estaremos todos de acordo, creio, em que o homem não pode viver, não pode ser - não pode ser **homem** - sem configurar o seu mundo, sem configurar a situação dentro da qual existe. Por conseguinte, a cultura é exactamente essa necessidade de configuração. O homem ordena tudo o que o cerca, arti-

cula tudo, dá sentido a tudo. A meu ver, esta ideia de dar sentido é essencial na abordagem desta problemática. A cultura é realmente a obra do homem. Quando vemos que desde Rickert, desde a escola neokantiana de Baden (ainda no final do século XIX e depois nas primeiras décadas - duas décadas, sobretudo - do século XX), se opôs muito claramente Natureza e Cultura, parece-me que se tocou de facto em qualquer coisa de essencial. Quando olhamos para o mundo tal como ele aí está - como dado, como puro dado em que o homem ainda não tocou, ainda não mexeu... -, estamos perante a pura Natureza. Claro que é muito difícil hoje haver uma pura Natureza, porque a acção do homem já chegou de certo modo a tudo. Precisamente esse acrescentamento humano à Natureza, isso que o homem introduz na realidade como novo, é a obra do homem, é a cultura. Como vimos, o conceito de cultura é bem complexo. Acrescentando algo ao que se disse, poderá agora afirmar-se que desse conceito é necessário fazer uma análise axiológica. A obra do homem é toda ela valiosa, mas não tem toda o mesmo valor. A vivência que o homem tem da cultura - da sua própria obra... - é a de uma realidade estruturada hierarquicamente, por níveis de valor. A essa luz se fala em cultura autêntica e falsa cultura, em alta e baixa cultura, em cultura erudita e cultura popular, em cultura que merece ser preservada e integrada no património cultural da humanidade e outra que não merece sê-lo. Problema complexo que não podemos aqui analisar, mas que é talvez positivo referir. Sendo, pois, a cultura, na sua essência, o acrescentamento humano ao puro dado natural, fora da cultura apenas existe realmente o puro dado. Assim, só dentro dela existe o que foi criado pelo homem; a cultura é, na sua totalidade, a criação do homem. Ora, sendo o homem um animal axiológico - um animal que intrínseca e permanentemente prefere e pretere segundo valores -, a cultura assenta numa estrutura de valores, ela é uma estrutura de valores objectivados. Do meu ponto de vista, não há cultura fora deste enquadramento axiológico.

Feita esta análise, perguntemos agora: o que são realmente o ensino e a edu-

cação? A resposta é a seguinte: são, na sua essência, processos de confrontação com a cultura. É na cultura que o ensino e a educação mergulham as suas raízes. O florescimento e a frutificação do ensino e da educação são, de novo e de outra forma, a cultura. Todo o processo formativo do homem é um processo cultural. Na cultura tudo tem o seu lugar e valor posicional: conhecimentos e habilidades, normas, convenções e leis, experiências e atitudes.

Sendo assim, a cultura é indissociável da comunidade, pois não é apenas obra individual, mas realmente obra comum e comunitária. Pode mesmo afirmar-se que os conceitos de cultura e de comunidade se correspondem: a comunidade cria a cultura; e só através da cultura se revela a comunidade como comunidade. Deste modo, a ruína da comunidade é a ruína da cultura e a ruína da cultura é a ruína da comunidade.

Tem tudo isto muito que ver com o que ainda pretendo dizer-vos, porque é para mim claro que uma revitalização da comunidade em que a escola está inserida, da comunidade a que ela pertence, da comunidade que deve servir.

A cultura é, rigorosamente, um facto. Foi feita, foi criada, por isso é um facto. Foi feita pelas gerações passadas, que a transmitiram umas às outras como quem transmite um testemunho. Este processo de transmissão é uma função essencial da escola. Tal transmissão não é, todavia, uma mera reprodução, como há uns anos sustentava uma certa sociologia francesa, que poderemos ver representada em Bourdieu e Passeron. Não é verdade que a escola tenha apenas uma função reprodutora, que aqueles que estão na escola para aprender são apenas os herdeiros de uma cultura já definitivamente constituída. É experiência de todos nós que a cultura é um processo de permanente reconstituição de si mesma e de perpétua geração de si mesma. A cultura é filha e mãe de si mesma. Somos, a seu respeito, herdeiros e criadores da herança. O testemunho que as gerações transmitem umas às outras integra-se numa corrida: a própria corrida histórica da humanidade. A relação integral da escola com a cultura não se reduz, por conse-

guinte, à transmissão da cultura constituída, mas inclui a cultura constituinte e até se apoia naquela para produzir esta.

Regressemos ao horizonte socrático-platónico da inquirição sobre o tema destas **Jornadas**: "A cultura ensina-se?" Concluímos que a pergunta dificilmente resiste às análises que fizemos. Na verdade, a cultura não é, exactamente, objecto de ensino, pois é a própria substância do ensinar. Platão e Sócrates sabiam-no bem. Quando, no *Teeteto*, é perguntado a Sócrates qual é o castigo reservado aos que não filosofam, a resposta é a seguinte: o seu castigo é a vida que levam. O que foi dito da filosofia pode ser dito da cultura.

Os **Diálogos** platónicos mostram que filosofar é procurar. Essa procura infatigável, interminável e inconclusiva também é o cerne da actividade cultural. Devemos, todavia, ler os **Diálogos** com toda a atenção. Se o fizermos, logo descobriremos que a procura é feita em comum pelos procuradores. Por isso os **Diálogos** são diálogos. Ou seja: o que a inquirição socrático-platónica nos mostra de mais profundo é a situação dialógica da procura. Não basta ler, nos **Diálogos** platónicos, o que está nas linhas; é preciso ler o que está nas entrelinhas; é mesmo necessário ler, creio eu, a própria estrutura da construção. Ora essa estrutura é o diálogo, é a situação dialógica. Mesmo nos **Diálogos** da fase final de Platão, em que o diálogo parece já bastante falso, pois a palavra é quase exclusivamente propriedade de Sócrates - na verdade, a palavra activa, pois a palavra passiva é inteiramente utilizada pelo interlocutor, que ouve, compreende e intervém apropriadamente com regularidade... -, na verdade o diálogo continua a ser o caminho comum da procura. Não posso acreditar que Platão tenha escolhido o diálogo, como forma literária de apresentação escrita da sua filosofia, por acaso. Também não posso aceitar que o tenha feito por ter sido, como alguns eruditos têm afirmado, um dramaturgo falhado - que quis ser um criador de tragédias, que não o foi, que não conseguiu sê-lo e que acabou por se realizar, quase frustrante e frustadamente, como escritor de tragédias através dos seus **Diálogos**. Creio que tal interpretação não

é a mais acertada. A meu ver, Platão percebeu perfeitamente é que a verdade não se encontra sozinho: a verdade encontra-se em comum, encontra-se em conjunto, encontra-se com o outro. É essa uma lição, parece-me, que ainda hoje devemos recolher dos grandes mestres que foram Sócrates e Platão.

Assim, quando abordamos as metodologias de ensino e de educação da maneira clássica - isto é, como metodologias centradas no educando -, quer de uma maneira quer da outra estamos a ser unilaterais, unidimensionais. Parece-me, de facto, que as metodologias correctas - as únicas que estão à altura do tempo que estamos a viver, à altura do nosso tempo - são as dialógicas. Mas dialógicas neste sentido profundo: são as metodologias da procura da verdade em cooperação, da procura da verdade em conjunto.

Considero, portanto, que se quisermos organizar uma Escola que seja verdadeiramente promotora da cultura temos que o fazer tirando partido de todas as metodologias, mas privilegiando realmente as dialógicas - não digo dialogais, digo dialógicas intencionalmente... -, as metodologias da cooperação. São essas metodologias que levarão a uma fruição em comum do legado cultural da humanidade, que levarão a um enriquecimento em comum desse legado.

O entendimento que o positivismo nos deixou do ensino e da educação é demasiado estreito face à cultura. Ora a Escola deve promover a cultura na sua integridade e não assumir-se como tendo apenas uma função instrucional ou mesmo, mais largamente, uma função educacional. A posição que defendo é esta: a Escola deve assumir-se como tendo real e integradamente uma função cultural. O mesmo é dizer que a escola deve romper decididamente com a visão redutora do positivismo e do pragmatismo e das suas múltiplas variantes, as quais continuam vivas, renitentes e perseverantes ao longo deste século. Tal perspectiva não é redutora apenas do ponto de vista do trabalho educativo que se realiza na Escola; ela é, mais gravemente, redutora, mutiladora e limitadora do trabalho de

construção humana, de formação humana, que se realiza na escola.

Que pretendo criticar, fundamentalmente, na perspectiva positivista e naquela sua derivação que é o pragmatismo? Como todos sabemos, Augusto Comte fez uma certa análise do saber humano e da sua evolução histórica, à qual estava subjacente uma concepção desse saber, uma teoria desse saber, a qual se consubstancia na conhecidíssima lei dos três estados (ou estádios). O que procurou dizer nessa lei foi que havia uma evolução do conhecimento humano caracterizada por o novo estado, a nova forma do conhecimento, substituir integralmente a forma anterior. Foi assim que falou de uma primeira fase em que o conhecimento que o homem produzia e utilizava era o teológico, uma segunda em que esse conhecimento era o metafísico e uma terceira, última e definitiva fase em que esse conhecimento era o positivo ou científico. Achava Augusto Comte que o conhecimento teológico e que o conhecimento positivo ou científico deveria substituir totalmente a forma metafísica do conhecimento. A crítica a esta visão altamente redutora do saber humano foi feita, de imediato, por muita gente. É honra portuguesa termos tido um eminente crítico - um dos mais eminentes críticos de Comte à escala europeia e mundial -, que foi Sampaio Bruno. Este erudito e brilhante pensador escreveu um livro fortemente antipositivista - extremamente delicado, aliás, para com os positivistas portugueses, porque se intitulou **O Brasil Mental e não O Portugal Mental**. Nele criticou o positivismo em geral e os positivistas portugueses em particular, através da crítica que fez aos positivistas brasileiros. Relativamente à lei dos três estados demonstrou que ela não descrevia de modo nenhum a situação da humanidade relativamente ao saber, nem mesmo a própria vivência do saber por Comte, que acabou por teorizar, defender e fundar a "religião da humanidade".

A crítica informada e clarividente de Sampaio Bruno não impediu, contudo, que a república portuguesa se implantasse como república positivista - como antes se implantara a república brasileira. Nem impe-

diu que a Escola republicana se organizasse na letra e no espírito como Escola positivista. Desde 1919 - reforma Viana da Mota - que a Música se dá o nome positivista de Ciências Musicais. A Música sempre esteve ligada às Ciências, como na nossa cultura se sabe pelo menos desde Pitágoras, com as suas experiências com o monocórdio. Tal ligação é hoje evidente nas mais avançadas correntes musicais contemporâneas: na música serial ou dodecafónica, na música electrónica, na música concreta, na música aleatória..., obviamente ligadas à matemática, à logística, à física, etc. Todavia, também aqui não deve confundir-se a parte com o todo: a Música inclui as Ciências Musicais, mas transcende-as completamente como Arte. Chegámos ao ridículo, na organização do ensino superior da Música entre nós, neste momento, de reproduzirmos na carreira profissional da música o esquema das graduações e pós-graduações académicas, com o bacharel, o licenciado e o doutor. Este é um exemplo-limite, para mostrar em que comboio filosófico-pedagógico está ainda metida a nossa Escola. É ainda no comboio positivista.

Parece-me, precisamente, que a escola deve ter do saber humano uma ideia completamente diferente. A Escola deve realmente saber que a Ciência é uma forma importante da Cultura, mas que há outras: há a Técnica, que é distinta da Ciência; há a Tecnologia, que é a Técnica fundada na Ciência; há a Arte; há a Religião; há a Moral; há o Direito; há a Política; há a Filosofia - mais do que uma disciplina, realmente uma forma autónoma da Cultura. O preconceito positivista não se limita, de resto, a negar o estatuto de saber válido aos saberes não-científicos; na verdade identifica o próprio saber científico com uma das suas modalidades: a do saber físico-matemático. É em resultado desse preconceito que as Ciências ditas Humanas e Sociais continuam a ter um estatuto epistemológico de minoridade. É minha firme convicção que urge romper decididamente com esta situação, como de resto as próprias correntes modernas da epistemologia estão a fazer, mesmo através de epistemólogos oriundos da Física matemática. É um

facto que a evolução da Física conduziu à rejeição do modelo reducionista do conhecimento científico característico do positivismo. Tal facto tem que ser assumido não apenas nas suas consequências epistemológicas, mas de igual modo nas suas consequências pedagógicas. Temos que organizar uma Escola que acolha não apenas uma pequena parte - ainda que importante - do que é a obra cultural do homem, mas a totalidade dessa obra cultural. Mais: as outras formas de cultura não têm nada que possuir na Escola um estatuto de menoridade. A verdade é que temos de cultivar na Escola o homem todo, o homem integral - aquele homem de que falou Marcílio Ficino, aquele homem de que falou Pico della Mirandola e de que se tem falado na época moderna sempre. De certo modo o positivismo acaba por ser uma perversão de todo o movimento das ideias - das que se me afiguram mais fecundas e válidas - da própria época moderna, para ficarmos por esta.

Avancemos para outra importante tese: a promoção da cultura não deve compreender apenas o momento passivo da recolha e do consumo, mas também o activo da crítica e da criação. Tentemos demonstrar.

Julgo que a sociedade em que estamos a viver e sobretudo aquela que se aproxima - mas não creio que se aproxime de uma maneira mecânica e determinista-, aquela sociedade que temos de construir, que temos de assumir, é uma sociedade de homens activos e críticos, de homens que não serão apenas consumidores do que está feito, que não serão apenas homens do constituído, mas que terão de ser activos, criadores e constituintes.

Por conseguinte, não bastará organizar a Escola apenas para recolher a cultura humana na totalidade das suas formas, apenas para recolher o homem que até agora já foi feito, que até agora já se fez. Isso seria organizar a Escola sob o signo da passividade. Ora o homem continua a fazer-se, a cultura continua a fazer-se. A Escola que temos efectivamente de pôr de pé não pode ser a foz aonde chega o rio da cultura humana constituída. Ela tem de ser verdadeiramente a fábrica - no sentido lati-

no e renascentista do termo - em que se vai fazer a cultura do porvir. E isso significa que temos de apostar nas suas crianças e jovens - desde o princípio, desde a própria educação pré-escolar - como seres capazes de criar, não somente como seres capazes de fruir. Tenho alguma experiência da criação artística, sobretudo no domínio da Música. A partir dessa modesta experiência e vivência de criação nasceu em mim a forte convicção de que entre a fruição e a criação há uma relação íntima: creio que só podemos ter acesso às formas superiores de fruição se tivermos alguma experiência da criação. O jovem que nunca cantou num grupo coral, que nunca se confrontou directa e pessoalmente com os problemas técnicos e estéticos que se põem ao ensaiar uma peça coral com o intuito de alcançar um grau mínimo de excelência, o jovem que nunca viveu essa experiência não sabe realmente o que é cantar em coro. Pode, portanto, ir às óperas todas que quiser, mas a sua fruição será então a do espectador passivo, do mero consumidor. É preciso ter alguma experiência do fazer para se perceber por dentro aquilo que o outro com elevadíssimo grau de qualidade realmente faz. O que disse em relação à Música vale em relação à Poesia. Há de facto uma ligação intrínseca, uma ligação sem possibilidade de divórcio, entre o que é consumir e o que é criar.

Temos, por conseguinte, de romper com o modelo das aulas apassivantes, porque por maior que seja a competência técnica e didáctica com que executamos as aulas, no quadro do que tenho designado por dimensão puramente curricular da Escola, estaremos sempre a preparar para o consumo, não realmente para a criação. Urge, pois, instaurar na Escola outros espaços pedagógicos - os espaços de actividades de projecto, de actividades extracurriculares... adiante vos falarei da forma ideal de organizar estas... - e, de actividades de interacção. Só com esses novos espaços pedagógicos, devidamente estruturados num novo modelo de Escola, é possível associar intimamente o consumo da cultura e a criação da cultura, a recolha do legado que os nossos pais humanos nos deixaram e o acrescentamento desse lega-

do pela acção criadora das novas gerações.

É tempo de fornecer algumas indicações sobre a organização pedagógica da Escola adequada para o efeito, em si mesma e na relação com a comunidade. Em relação ao Projecto Escola Cultural, a que estou desde sempre ligado, começarei por dizer: a Escola que temos, a Escola institucionalizada que temos, não basta. Direi mais: nunca bastou.

Estamos em Beja. Sei que no antigo Liceu e na antiga Escola Técnica - como sucedeu em Évora com o antigo Liceu e a antiga Escola Técnica - a tradição cultural foi sempre forte. Sei bem qual era a força da tradição cultural do antigo Liceu Nacional de Évora, onde trabalhei alguns anos e onde me envolvi pessoalmente na dinâmica cultural daquele estabelecimento pedagógico. Fui maestro da tuna académica durante 4 anos. Organizei e dirigi pessoalmente uma orquestra de flautas de bisel e um pequeno conjunto de câmara. Organizei e dirigi pessoalmente um coro de alunos e professores. Tive o privilégio de ser director d'O Corvo, o jornal dos estudantes do Liceu. Os jovens faziam teatro, faziam dança, faziam desporto de maneira regular e perfeitamente estruturada. Realizavam-se exposições de artes plásticas e desenvolviam-se actividades literárias. Quem viveu estas coisas tem-nas gravadas na alma. Beja e Évora são só dois exemplos - e dois exemplos incompletos, porque outros estabelecimentos escolares havia nessas cidades com idêntica dinâmica. A escola cultural é realmente uma aspiração profunda dos jovens, das crianças, dos pais, dos antigos alunos, da comunidade. Direi tudo: é uma aspiração profunda do povo português. Somos um povo que ama apaixonadamente a actividade cultural. Somos um povo que gosta de viver a vida como se vive uma festa. Somos um povo que anseia por fazer da aprendizagem uma festa e da festa uma aprendizagem.

É por ser assim que somos, porventura, o país europeu com a taxa mais elevada de actividades de cultura e recreio por habitante. Contactei bastante com universitários suecos, há uns anos. Foi no quadro do acordo luso-sueco para a educação e

no âmbito de um projecto de educação de adultos. A ideia que os colegas suecos faziam da cultura do nosso povo era fraca. Viam em nós uma espécie de camada superior do terceiro mundo. A sua opinião mudou ao fim de pouco tempo: descobriram por si mesmos que a realidade era diferente. Lembro-me da admiração que a um deles causou o número inacreditável de sociedades recreativas e culturais com que topou na zona de Nevogilde, no Porto. Era a cultura a brotar poderosamente das próprias entranhas da alma popular - da alma de um povo ainda largamente analfabeto mas espantosamente criativo. Temos muitas insuficiências, mas também temos coisas muitíssimo boas. Conheço o assunto por dentro. Fui durante aproximadamente 10 anos maestro do Orfeão de Estremoz «Thomaz Alcaide», composto por empregados de comércio, operários, estudantes, professores, pequenos comerciantes e pequenos industriais - tudo gente simples, popular, da classe média e classe média-baixa. Sei o empenho que punham em cantar, em fazer teatro, em encenar operetas, em dar concertos e recitais, em organizar o Carnaval de Estremoz, em calcorrear o concelho, o Alentejo e o País a fazer cultura. Direi, pois, que a vida cultural é uma aspiração funda das nossas gentes. Direi que a Escola tem que dar resposta a essa aspiração, sendo Escola Cultural.

Não temos, como se vê, de inventar nenhum continente. Bastar-nos-á explorar o continente que há muito descobrimos. Todavia..., não temos passado do litoral, como inicialmente fizemos no Brasil. Não entrámos..., como os entradistas e bandeirantes entraram depois no território brasileiro. É isso que temos agora de fazer. E para tal temos que impor, temos que exigir a institucionalização de um modelo pedagógico diferente de Escola. É o que tenho tentado com o Projecto Escola Cultural.

Como está ele organizado? Creio que já sabeis. A gente olha para a Escola e diz: que actividades educativas é que aqui se realizam? E a gente vê que o quadro é pobre. E a gente vê que, no fundo, é quase tudo só aulas. E a gente diz: mas há outras actividades educativas que se devem realizar na Escola!... E classificamo-las e cate-

gorizamo-las. Assim se chegou àquela categorização que tenho defendido, que conheceis e é a seguinte: na Escola desenvolvem-se actividades puramente curriculares, actividades extracurriculares e actividades de interacção dialéctica entre as duas primeiras. As actividades curriculares são as que se centram nos programas das disciplinas. As actividades extracurriculares são as que saem para fora desse quadro e se realizam autonomamente. As actividades de interacção são as que relacionam entre si as outras, garantindo assim a unidade pedagógica da Escola e do programa educativo integral que nela se executa - formal e informalmente, à vista ou ocultamente.

Olhando mais acuradamente para cada um destes tipos de actividades nós chegamos a uma classificação mais pormenorizada. Assim: relativamente às actividades curriculares estritas, distinguimos entre as estruturais - as aulas - e as conjunturais - actividades de projecto, de compensação educativa, visitas de estudo e outras -; nas actividades de complemento curricular, ou extracurriculares, distinguimos igualmente entre as estruturais - os clubes escolares - e as conjunturais - também actividades de projecto, visitas de estudo, etc. -; relativamente às actividades de interacção, nós encontramos uma riquíssima gama de actividades possíveis, de amplitudes muito variáveis, podendo chegar ao grau máximo de interacção e síntese educativa que é a envolvência total da Escola e mesmo a implicação da família e da comunidade. A grande Exposição, a grande Festa, as Jornadas Desportivas ou Culturais constituem actividades de interacção de grande envergadura pedagógica e de grande amplitude sócio-pedagógica: tudo interage, a Escola toda é posta a mexer e a trabalhar, vindo as mais diversas contribuições das mais diversas partes da Escola.

Em síntese: temos que ser capazes de organizar a Escola desta maneira. Em Beja já funciona neste momento uma Escola no sentido da realização deste paradigma: é a Escola Secundária nº 2. Foi-me dito há pouco que estão a fazer coisas muito bonitas. Dentro do Projecto Escola Cultu-

ral, em 1987-88 funcionaram assim 20 Escolas, em 1988-89 44 e em 1989-90 funcionam 77. No final do 1º ano, em Julho de 1988, na faculdade de Economia da Universidade do Porto, realizou-se uma grande Festa das 20 Escolas Culturais então existentes - Festa que incluiu Exposição e Festa propriamente dita no palco -, demonstrativa das actividades que as crianças e os jovens tinham realizado. Foram eles, com efeito, que lá foram mostrar os seus trabalhos e que actuaram no palco. Um ano depois foi a vez de realizar a mesma grande Festa, agora com a participação de 44 Escolas Culturais, na Aula Magna da Reitoria da Universidade de Lisboa. Tanto na Festa de 88 como na de 89 o que se viu foi um regalo pedagógico.

De resto, já se dispõe neste momento de três relatórios de avaliação do Projecto Escola Cultural, os quais serão tornados públicos em breve: um foi elaborado pela equipa de projecto do próprio Instituto de Inovação Educacional; um outro foi realizado pela Inspeção-Geral de Ensino; o terceiro foi da responsabilidade do Doutor Leandro Almeida, Professor da Universidade do Minho e Presidente da Associação dos Psicólogos Portugueses, tendo-lhe sido encomendado pelo IIE para ser um relatório totalmente independente do Ministério da Educação. Todos os relatórios concluem pelo carácter altamente inovador e positivo do Projecto. O que se está a fazer mostra, efectivamente, que a Escola deve e pode promover a cultura.

A última idela que vos queria deixar é a seguinte: o professor é elemento fundamental da estrutura pedagógica de uma Escola ordenada para a promoção da cultura. Com efeito, não é possível pôr de pé a Escola Cultural sem o professor. O professor é nela, de facto, uma peça absolutamente chave. Todos temos, todavia, consciência de que talvez não seja possível obter a adesão da totalidade dos professores para edificar a Escola Cultural. A este respeito, um estudo sociológico do professorado mostrar-nos-ia, decerto, a existência de três camadas de professores nas nossas escolas. Há, em primeiro lugar, os militantes pedagógicos: são os que dão tudo, são os que vivem apaixonadamente o

sonho e a realidade da mudança educativa. É evidente que é necessário dar melhores condições de trabalho e de vida a todos os professores. Para muitos, a motivação depende decisivamente dessas condições. Porém, os professores militantes pedagógicos saltarão sempre para fora de todos os horários, de todos os vencimentos e de todas as condições que lhes derem, porque são de facto os professores da paixão. A Escola que vive é a Escola da paixão, é a Escola do amor, é a Escola do sonho e do desejo de outra vida. Há, em segundo lugar, aqueles a quem podemos chamar - aplicando à educação um conceito que foi de sociologia política nos anos 60 - a maioria silenciosa. São prudentes, são cautelosos, são mesmo, talvez, desconfiados, querem ver bem como é. São, contudo, mobilizáveis para a inovação pedagógica. Podem ser convencidos e muitos querem, decerto, sê-lo. Deve contar-se com isso. Há finalmente, os resistentes à mudança e à inovação. Vejo neles duas categorias: a primeira é constituída pelos resistentes sofisticados, que têm um discurso bem elaborado e por vezes de luxo, ideias magníficas e projectos magníficos, mas que põem tantas condições para fazer seja o que for que é impossível satisfazê-las; a segunda é constituída por aqueles que não têm de facto interesse nem interesses e que estão deslocados na profissão docente. Uns e outros são imobilistas; com eles nada de novo acontecerá nas escolas.

A meu ver, só seremos capazes de mudar a Escola no sentido que proponho - que é o da Escola Cultural - se os militantes pedagógicos forem capazes de entrelaçar o seu trabalho convenientemente com o vasto corpo central dos professores, atraindo-os para a transfiguração da Escola e envolvendo-os participativamente nesse trabalho. Será uma estratégia errada aquela que atira os professores pedagogicamente avançados para uma fuga para a frente que os separe irreparavelmente da maioria dos seus colegas de escola. É preciso ter aquela clarividência, aquela humildade e aquela solidariedade que Platão aconselha na alegoria da caverna: também o liberto dos grilhões fez a fuga, saiu da caverna, viu tudo como era à luz plena do Sol, viu que a

realidade real era uma maravilha. Todavia, disse: não, não quero ver isto sozinho; vou voltar, porque quero que os outros também gozem a felicidade desta visão. É o modelo do que devemos fazer na Escola. Teremos que avançar à medida da capacidade de resposta e aceitação da generalidade dos professores, ainda que estimulando-os fortemente com a nossa acção inovadora. Não devemos provocar a ruptura entre os que têm uma visão mais avançada da Escola e os que, não a tendo ou não a tendo ainda, são todavia perfeitamente capazes de, em conjunto e em cooperação, caminharem connosco para fazer uma Escola diferente, verdadeiramente promotora da cultura.

REFERÊNCIAS

- BLOOM, Allan (1988). *A Cultura Inculta - Ensaio sobre o declínio da cultura geral*. Lisboa: Publicações Europa América.
- BRUNO, José Pereira de Sampaio (1898). *O Brasil Mental*. Porto.
- CERQUEIRA Gonçalves, Joaquim (1989). *A Escola em Debate - Educar ou profissionalizar?* Braga: Faculdade de Filosofia - Universidade Católica Portuguesa.
- Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988). *Proposta Global de Reforma - Relatório Final*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DUMAZEDIER, Joffre (1988). *Révolution Culturelle du Temps Libre. 1968-1988*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- FINKIELKRAUT, Alain (1987). *La Défaite de la Pensée*. Paris: Gallimard.
- Groupe Français d'Éducation Nouvelle (en collaboration, sous la direction de Robert Gloton) (1977). *L'établissement scolaire, unité éducative*. Casterman.
- HALL, Edward T. (1987). *Au-delà de la culture*. Paris: Éditions du Seuil.
- INOVAÇÃO. Revista do Instituto de Inovação Educacional (1989). Número especial. Textos oficiais do Colóquio sobre o tema "Socialização e educação para os Valores Democráticos e os Direitos do

Homem", promovido pelo CDCC do Conselho da Europa.

JAEGER, Werner (s.d.). *Paideia. A Formação do Homem Grego*. Lisboa: Editorial Aster

LUSSATO, Bruno - Messadié, Gérald (1988). *O Desafio à Cultura*. Lisboa: DIFEL

PATRÍCIO, Manuel Ferreira (1990). *A Escola Cultural - Horizonte Decisivo da Reforma Educativa*. Lisboa: Texto Editora.

- (1989). "Projecto para uma Educação Pluridimensional". In: **NOESIS - A Revista dos professores**, 13, 6-16. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. - (1990).

"Escola Cultural - Expressão pedagógica do paradigma da pós-modernidade". In:

A RAZÃO, Janeiro de 1990, Ano 1, nº 4, 14-18. Porto.

PLATÃO (1977). *Oeuvres Complètes*. Paris: Gallimard.

RIBEIRO, Álvaro (1951). *Os Positivistas*. Lisboa: Livraria Popular de Francisco Franco.

SNYDERS, Georges (1986). *La joie à l'école*. Paris: Presses Universitaires de France.

TITIEV, Misha (1985). *Introdução à antropologia Cultural*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 5ª ed..

VIAL, Jean (1987). *Les Vocations et l'École*. Paris: Les Éditions ESF.



EQUIPAMENTOS DE PRECISÃO LDA.

FIRMA ESPECIALIZADA À MAIS DE 30 ANOS NOS SEGUINTE RAMOS:

DESENHO
TOPOGRAFIA-GEODESIA
INSTRUMENTOS TÉCNICOS E CIENTÍFICOS
EQUIPAMENTOS PARA ESCOLAS SECUNDÁRIAS
INSTITUTOS
UNIVERSIDADES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
MATERIAL AGROTÉCNICO

PRINCIPAIS MARCAS:
NEOLT, TOPCON - G. BOSCH - LOVIBOND - P. HARRIS - SWIFT - WYLER, etc

CONSULTEM-NOS

SEDE: Av. Columbano Bordalo Pinheiro, 57-A 1000 LISBOA Telex: 726 20 39 \ 726 20 72
Av. da Boavista 80, 5ª, sala 39 - 4000 PORTO Telex: 69 90 92
Telex 65 342 Fax 726 26 86