

CULTURA E ENSINO

ROGÉRIO FERNANDES *

A insistência com que, no âmbito dos trabalhos preparatórios da reforma educativa, se tem falado de "escola cultural" como realidade autonómica da "escola", ou, para usarmos a terminologia usual neste debate, da "escola curricular"; a discussão motivada pelas concepções e propostas em jogo; a ambição, sentida por grande número de professores, de não limitarem a educação escolar ao ensino de matérias obrigatórias, conferem actualidade e pertinência à pergunta central destas jornadas.

À questão colocada - a cultura ensina-se? - outras interrogações poderão, porventura, acrescentar-se, tais como: não é verdade que toda a escola é, por natureza, cultural? Pode-se, porventura, falar de ensino, independentemente da ou, pelo menos, de uma cultura? Que é, afinal, o objecto do ensino senão, precisamente, a cultura, nas suas várias e diversas manifestações (cultura científica, cultura literária, cultura estética...)?

Desta perspectiva, poderá, acaso, suspeitar-se com razão de que a expressão "escola cultural" não passe de altissonante redundância que, afinal, ao ser operacionalizada, acaba secamente por significar a ressurreição daquelas "actividades circum-escolares" de tempos já passados, com a diferença de que, sendo apesar de tudo outros os tempos, neles cabem agora também, como em documentos preparatórios da reforma se propõe, os clubes de surf ou os de bridge? Em que condições tais actividades, cabe também inquirir, são constitutivas da cultura e não do mero entretenimento, ou seja, de uma ocupação de tempos livres afinal dirigida, não-espontânea e contudo sem expressão nem conteúdo culturais?

Se queremos deitar contas a toda esta polémica e chegar a conclusões minimamente sólidas é preciso retomar o debate ao nível da conceptualização básica, começando por perguntar, precisamente, que entendemos por cultura e por ensino.

Digamos, desde já, que há uma forma quantitativa de conceber a cultura. Desse ponto de vista, a cultura será um acervo de conhecimentos, ou, mais precisamente, de **saberes**, fixos e acabados. Para um homem ser culto bastaria assimilar o conjunto desses saberes. Quanto mais amplo e variado fosse tal conjunto, tanto mais o homem seria **culto**.

No plano escolar, tal concepção de cultura tem o seu reflexo no que já se chamou **pedagogia da quantidade**. Os seus currículos e programas inspiram-se numa espécie de enciclopedismo. **Ensinar tudo sobre todas as coisas e aprender todas as coisas sobre tudo** - eis o ideal escolar de tal pedagogia. Cultura seria, em primeiro lugar, sinónimo de erudição.

* Docente da Faculdade de Ciências de Lisboa

Numa época histórica como aquela em que vivemos a chamada pedagogia da quantidade enreda-se, porém, na sua própria contradição interna.

Com efeito, o desenvolvimento cultural e científico-tecnológico do nosso tempo processa-se com uma intensidade impressionante. Ocorre, por isso, que o património espiritual da humanidade se enriqueceu e diversificou de forma considerável. Este facto é não somente consequência de que os países hegemónicos no terreno da produção intelectual multiplicaram as suas influências senão que deriva também do facto de que nações até agora totalmente ignoradas sob o ponto de vista da expressão literária, filosófica ou artística foram capazes de ascender ao primeiro plano. Dois dos mais recentes Prémios Nobel da Literatura, por exemplo, foram atribuídos sucessivamente a um escritor nigeriano e a um egípcio. A indústria da cultura, e os modernos meios de produção e difusão de que dispõe, tornam relativamente acessíveis a grandes massas humanas os produtos que, até data bem recente, seriam privilégio de raros especialistas.

Por outro lado, avanços científicos e tecnológicos traduzem-se diariamente no desbravamento de novas realidades e na obtenção de novas informações sobre o real. Os instrumentos de pesquisa aperfeiçoam-se, permitindo-nos uma penetração cada vez mais profunda na essência da matéria. Os meios de difusão da ciência, por seu turno, possibilitam uma cooperação cada vez mais estreita entre as comunidades científicas, ao nível nacional e internacional, o que, por sua vez, potencia a multiplicidade das perspectivas do conhecimento em todas as áreas das preocupações humanas.

Se, porém, na ordem pedagógica esta opulência impõe o bom senso e a sobriedade. A escola, enquanto instância de transmissão de saberes- visto que também o faz- vê-se, por aquele mesmo facto, forçada, (agora mais do que nunca) a aceitar limites de acção. A cultura reproduzida pela escola e pela escola transmitida às gerações mais novas não pode ser entendida, longe disso, como a totalidade do saber humano, mas sim e apenas como um conjunto de saberes fundamentais a que se procura, melhor ou pior, infundir coerência e universalidade. Desenhar um currículo, elaborar programas, significa por isso mesmo, concentrar os saberes essenciais e renunciar ao que pode ter-se de acessório.

A cada momento do processo histórico, subsiste, porém a dificuldade de distinguir entre o que é **essencial** e o que é **acessório**. Embora certos saberes, pelo tempo fora, desapareçam dos currículos para dar lugar a outros mais importantes - as vias férreas, por exemplo... - o que se diz **essencial** é cada vez mais amplo. Se um grupo de professores e de especialistas se senta à roda de uma mesa para discutir um currículo ou um programa, é certo e sabido que todos classificarão de essencial e imprescindível o seu grão de ciência e a certa altura será inevitável que nem todos os grãos caibam no mesmo saco.

Perante a reconhecida dificuldade em gerir o conflito das exigências díspares, a verdade é que a tendência universal em matéria de desenvolvimento curricular vai no sentido do alongamento dos currículos e as matérias optativas e do adensamento das cargas horárias das matérias consideradas "nobres":

Frente a estas barreiras, determinadas pelo vertiginoso ritmo de acréscimo do saber, deita-se mão ainda a outro recurso: o do acréscimo do tempo de escolarização. Com efeito, uma tendência que poderíamos igualmente dizer universal é a do prolongamento do período de escolarização. O ser humano, globalmente, gasta mais tempo de vida na escola, do que no passado, quer porque, mesmo nos países mais atrasados, é agora maior o nú-

mero de pessoas que acedem à escola, quer porque a duração dos períodos de escolarização obrigatória é agora mais ampla.

Por outro lado, o tempo de escolarização imposto a cada indivíduo é presentemente acrescido pelo aumento da extensão dos anos escolares. Igualmente como tendência geral podemos dizer que o número médio de horas diárias passadas na escola por ano e por dia é agora maior do que há 50 anos. A amplitude dos currículos e a extensão dos programas, a profusão das actividades que se consideram fundamentais na educação configuram novas exigências relativamente à permanência do indivíduo nos estabelecimentos de ensino. Por isso mesmo, o regime de utilização dos edifícios é, em regra, bastante intenso.

É certo que o acréscimo do **tempo de escolarização** não é consequência apenas do aumento do volume dos conhecimentos potencialmente assimiláveis pelos indivíduos. Deriva de conquistas políticas, sociais e culturais dos povos, e, também, do entrelaçamento, cada vez mais estreito, da ciência, da técnica e da produção económica. A oferta e a procura da educação dependem, por isso mesmo, do grau de desenvolvimento de cada país. Mas o **conteúdo** da própria educação, esse, é função do potencial cultural de cada povo e da própria humanidade.

Nestas circunstâncias, pode acaso concluir-se que a "pedagogia da quantidade" assassina por suas mãos a sua própria certidão de óbito. O enciclopedismo teria, em si próprio, o germe da sua destruição. Querer ensinar tudo sobre todas as coisas seria, afinal, não ensinar nada sobre coisa nenhuma porque representaria, muito simplesmente, uma impossibilidade.

Apesar disso, a ambição de um currículo quantitativamente extenso não cede com facilidade a sua primazia, mesmo que se contente com soluções meramente formais e aparentes. Na verdade, a multiplicação de itens curriculares conduz, frequentemente, à proliferação de matérias que, não podendo alcançar todas elas uma expressão horária nacional, acabam por ser ensinadas durante um número de horas semanais reduzido à porção cônica, estabelecendo-se por esse facto uma hierarquização mais ou menos arbitrária do valor de cada uma delas. É por exemplo o caso da Geografia no ensino secundário. Por outro lado, o alongamento dos programas tem como consequências a sua incompatibilidade com o tempo disponível e um ensino fragmentário. A pulverização de saberes resultante de currículos e programas demasiado ambiciosos conduz, finalmente, à ignorância, quando muito a um saber superficial.

Desse modo, uma outra corrente de pensamento pedagógico tomou um caminho fundamentalmente contrário. O que é importante, diriam os seus adeptos, não é tanto ensinar um qualquer saber destinado, ainda por cima, a uma vida efémera mas sim **ensinar a aprender**. Sendo assim, os currículos e programas deveriam assentar, não tanto na transmissão de conhecimentos mas no **treino dos alunos para a descoberta ou produção de conhecimentos**.

A defesa do ensino activo tem nesta doutrina um lugar de eleição. Em lugar de o professor se esforçar por transmitir aos alunos um saber estruturado de que se pretenderia uma assimilação integral, a sua actividade consistiria basicamente na **animação** do esforço e do trabalho dos discípulos no sentido da descoberta. É o que se chama o **ensino heurístico**. Através do sistema de transacções estabelecido com o real (seja esse real a natureza ou a

história), os alunos vão elaborando, experimentalmente por assim dizer, as suas próprias categorias explicativas. O professor acompanharia esse movimento, procuraria controlá-lo criticamente, ajudando com as suas informações e interrogações a rectificar as conclusões desprovidas de base, a infletir os recursos sem saída. Eis o que, logo no 1º ciclo do Ensino Básico, poderia ter lugar no estudo do Meio Físico e Social, por exemplo, para não falar de outros níveis de ensino onde as estratégias deste tipo estão consagradas por experiências bem sucedidas.

Sem dúvida, a criação ou produção de conhecimentos e saberes exige imperativamente a actividade mental dos indivíduos. Só o **pensamento activo** é criador. Por isso, o que seria decisivo na educação das gerações mais jovens seria, quanto à esfera intelectual ensinar a **pensar**, isto é, desenvolver a capacidade de **iniciativa intelectual**, de questionação dos dados da observação e da experiência, de formulação de hipóteses explicativas, de dedução das consequências, tudo isto segundo regras lógicas. Por outro lado, de acordo com esta doutrina, os jovens deverão ser treinados na utilização e manipulação das fontes de conhecimento, isto é, dos instrumentos onde se depositem os saberes alcançados. A capacidade para manipular os centros de recursos necessários à elaboração dos conhecimentos seria infinitamente mais importante do que a apreensão de um saber já feito e concluído.

É indubitável que esta tomada de posição, levada ao limite, seria, acaso, resumível deste modo simplista: a educação escolar, para ser fecunda, não deverá tanto transmitir conhecimentos mas sim desenvolver capacidades mentais por vezes sintetizáveis nessa palavra um tanto indefinida que é o vocábulo **criatividade**.

Ambas as posições doutrinárias que acabamos de sumariar contêm, na minha opinião, o seu grão de verdade.

É certo que a ambição enciclopedista tende a perder irreversivelmente o lugar privilegiado de que dispunha no processo de ensino-aprendizagem. A todos os níveis do sistema educativo é uma experiência duramente sentida a de que não é possível uma apropriação total do saber disponível. Esse facto não significa, entretanto, que a escola não deva transmitir um conjunto de conhecimentos fundamentais, conjunto variável, é certo, sempre discutível e, portanto, sempre sujeito a revisão em função da evolução económica, social, científica e tecnológica das sociedades. Pôr o aluno em contacto com o acervo de aquisições realizadas nos vários sectores da realidade, isto é, possibilitar-lhe uma **experiência cultural** é função primordial da escola.

Tal experiência cultural não equivale à ingestão incrítica de um certo número de noções ou de saberes, ou a aceitação ingénua de conceitos ou pré-conceitos. Equivale, sim, a olhar os produtos da ciência ou da arte como realidades em devir cujo processo de gestação, na complexidade das suas facetas, importa reconstituir no plano conceptual. Deste ponto de vista, a experiência cultural não é tanto **fruição**, com o elemento passivo que a fruição implica, mas sobretudo **participação**, isto é, re-descoberta activa e autónoma das articulações relacionais que explica um certo saber, quer na sua estrutura interna, quer no seu relacionamento com outras zonas do real.

Aqui chegados, convém dizer que este mesmo princípio de **participação activa**, se não aplica somente à educação científica mas igualmente à formação artística. Nestes dias de hoje, em que a recuperação da nossa identidade tem reconduzido as escolas a debru-

çarem-se sobre o nosso património popular no plano da música, do bailado, das artes plásticas, da literatura e até das técnicas de trabalho há que não perder de vista que tudo isso, que é muito, poderá vir a confundir-se com a simples recolha folclórica. Dizendo-o, não se nega a importância da salvaguarda e conservação dos produtos da arte e da cultura populares. É imprescindível, no entanto, que se vá para além do simples contacto superficial com essas formas de arte e da cultura, no âmbito do qual o "popular" tantas vezes aparece erradamente confundido com o exótico, e que o aprofundamento da sua dinâmica interior permita reconhecer nelas, afinal, a pulsação da arte da cultura. No plano da música, por exemplo, homens como Stravinski, Bela Bártok ou, em Portugal, Fernando Lopes Graça souberam ultrapassar as limitações do folclorismo e achar na música popular a marca profunda da expressão artística.

Postas as coisas deste modo, torna-se evidente, em nosso entender, a inexistência de uma incompatibilidade intrínseca entre cultura e ensino. O que importa, sim, é redefinir o que entendemos por uma e por outro.

Como acabamos de sugerir, tanto os currículos como os respectivos programas terão, em primeiro lugar, de proporcionar à jovem geração uma experiência cultural tão ampla quanto possível. A amplitude dessa experiência é, desde logo, função do desenvolvimento global de uma dada sociedade. Neste sentido, a cultura científica, a cultura humanística, a cultura tecnológica hão-de estar presentes no processo de ensino. Mas, diferentemente do que é uso admitir-se não tanto como um saber "pronto a servir" **mas como um conjunto de saberes e de práticas de que os jovens hão-de apropriar-se de forma activa e criadora, e que sómente através de um processo activo podem apreender-se.**

A educação, tem-se dito e redito, deve estimular o desenvolvimento livre de todas as potencialidades de cada homem e da humanidade. A educação, tem-se dito e redito, deve ser integral, isto é, desenvolver de forma equilibrada todas as facetas da personalidade do homem, todas as esferas susceptíveis de lhe permitirem plena expressão desde a personalidade física à personalidade artística e à personalidade intelectual. Mas, para que esse desenvolvimento se não confunda com adestramento, é condição indispensável que ele assente na **actividade livre e autónoma**, na proporção, bem entendido, em que este princípio é aplicável nas diversas idades da vida.

Até que ponto, porém, vão a autonomia e a livre actividade no processo de ensino-aprendizagem? Toda a educação é, por essência, **social**. Desde o berço até ao ponto mais longínquo da evolução adulta, o homem só é homem **entre os outros homens**, com eles ou contra eles mas sempre entre eles. O desenvolvimento físico e mental da criança só é potenciável até ao máximo se ela beneficiar de interacção com um meio humano rico e estimulante.

Tal circunstância torna complexo o problema da actividade educativa, ou seja do conjunto de interacções professor-aluno. A instituição escolar, impondo o ensino e a aprendizagem de certos saberes, excluindo outros ou adiando-os, não anula, porventura, todo o discurso sobre a liberdade e autonomia que ao mesmo tempo se afirmam como cerne da actividade educativa?

A ideia de que a chamada "escola curricular", isto é, a educação escolar baseada em

currículos e programas é incompatível com a presença da cultura pretende condenar os objectos de educação à situação de ossificações, digamos assim, de uma cultura que só foi viva no momento da sua criação. A escola não poderia fazer mais do que transmiti-la a outrem já morta, sob a forma de produtos enlatados. "Transmitir" conhecimentos seria qualquer coisa como a passagem de um objecto físico da nossa mão para a mão de outro.

Tal concepção, por sua vez, repousa numa visão discutível e, no meu entender, falha do processo de aprendizagem e, portanto, do processo de ensino. Ou, mais precisamente, de uma concepção destas duas actividades que não ultrapassa as limitações ideativas mais tradicionais.

Na perspectiva de alguns pedagogos, a aprendizagem aparece como a simples **retenção** de certos conhecimentos, quer se trate de noções, quer se trate de capacidades operatórias a conservar na memória. **Aprender** seria, pois, internalizar certos modelos, mediante a fixação ou memorização de leis científicas, de normas operatórias, de regras gramaticais. Mesmo em áreas humanísticas ou artísticas em que a subjectividade poderia ser chamada a desempenhar um papel mais dinâmico, a aprendizagem escolar não passaria da familiarização profunda com um estilo ou com estilos dos mestres. Assim, por exemplo, no desenho, na pintura, na própria literatura, onde os modelos da grande literatura ou da grande arte pareciam inultrapassáveis.

A verdade é que as práticas educativas mais correntes corroboram esta **concepção** da escola. O ensino livresco, o formalismo, o verbalismo e o dogmatismo sob as mãos de certos professores, invadem inclusivamente matérias programáticas que poderiam, justamente, constituir motivo de renovação. É o caso do Meio Físico e Social, no 1º ciclo do Básico, que já vimos ensinar através de livros "pré-fabricados", das disciplinas experimentais do 2º e 3º ciclos. Certas matérias, como a História, continuam em muitos casos a ser ensinados à maneira antiga, solicitando o que em calão académico se chamava "empinango". Trata-se de um ensino, afinal, que privilegia exclusivamente a memória.

Entretanto, sem prejuízo de que o património cultural humano não pode ser obliterado, sob pena de mutilarmos a nossa própria experiência cultural, não parece que a **aprendizagem**, para ser autêntica, exija menos a iniciativa autónoma de quem aprende. **Aprender é adquirir uma nova conduta**, seja essa conduta física ou mental. **Significa isto que não pode haver aprendizagem se não houver actividade da parte de quem aprende, porque não pode haver aquisição de comportamentos novos se não existe acção.**

A verdadeira aprendizagem, isto é, aquela que fica incorporada na nossa própria pessoa, aquela que "não esquece", é resultado de um processo por natureza **activo**: um processo em que o sujeito da aprendizagem figura necessariamente como actor principal. Sem ele não há drama.

Vistas as coisas deste ângulo, também a concepção de ensino tem de ser reexaminada. Diferentemente da concepção tradicional, também o ensino não pode confundir-se com a mera transmissão de conhecimentos ou com o treino para a aquisição de aptidões, à semelhança da passagem de uma coisa física da posse do professor para a posse do aluno. **Ensino é essencialmente animação da actividade de aprendizagem do sujeito** o que implica: (i) **organização e estruturação do processo prático de aprendizagem** (planeamento das experiências de aprendizagem, oferta oportuna dos meios de aprendizagem, utilização dos materiais didácticos, etc.) e (ii) **estimulação das actividades de aprendizagem**

(excitação das forças cognitivas dos jovens, apoio ao desenvolvimento das actividades de aprendizagem) e (iii) **avaliação do grau de êxito obtido**, quer dizer, apreciação valorativa da aprendizagem mediante a análise dos comportamentos adquiridos e seu confronto com os comportamentos esperados, com vista a eventual reorientação do processo.

É visível, repetirmos, que o ensino constitui, na sua essência, a **criação de condições** que se desejam favoráveis à aquisição de novos comportamentos físicos ou mentais. O papel do professor é **animar** esse processo, dirigindo-lhe o desenvolvimento em sentido coerente com as finalidades procuradas. Essa animação do trabalho de aprendizagem firma-se numa **interacção**, isto é, num intercâmbio social, em que não há subalternização mestre - discípulo. Criar condições para que o processo de aprendizagem obtenha êxito será, afinal, visar a todo o momento que o sujeito de aprendizagem alcance plena autonomia, adquirindo condutas que lhe possibilitem um intercâmbio mais fecundo com o mundo em que vive.

Se não estamos em erro, a concepção de ensino de que acabamos de delinear os contornos define intrinsecamente a corrente pedagógica da escola ou do ensino activos.

Sendo assim, nem os objectos, nem os processos de ensino-aprendizagem estão necessariamente condenados, ao nível escolar, à mera reprodução de um saber feito e memoristicamente transmitido de geração a geração. Pelo contrário, a escola também pode ser um lugar de pensamento activo e criativo, onde as novas gerações desenvolvem as próprias forças para uma caminhada que terá por horizonte e itinerário as suas preocupações e os seus problemas.

Lugar de pensamento activo, repetimos, mas também de **experiência cultural**. Cada geração não refaz nem redescobre, exclusivamente com os seus próprios meios, o património espiritual que vai animar os seus próprios passos. Por outro lado, na escola nem todo o ensino pode ser indutivo, isto é baseado na experimentação ou na redescoberta pessoal. Há noções que o professor tem de transmitir de uma forma estruturada, já que não podem ser produzidas a partir da experiência subjectiva individual. É o caso, por exemplo, do conceito científico de átomo. Os momentos dedutivos do ensino, porém, não podem confundir-se com a **exposição** de dogmas ou de conteúdos cuja assimilação não exija da parte do aluno, precisamente um trabalho de inteligência e de razão.

Seja-me permitido reflectir ainda sobre outro argumento igualmente avançado contra a chamada "escola curricular". Tal objecção consiste em afirmar que os currículos e os programas de ensino, tendo carácter obrigatório, **impõem** a sua própria linguagem, coagindo desse modo a liberdade de quem aprende. O ensino seria, por isso mesmo, um acto de violência mais ou menos camuflada e a escola, por natureza, um lugar de opressão, não permitindo, desse modo, uma expansão sem peias da actividade espiritual.

Em contraste, a escola "não-curricular", constituída por actividades optativas pessoalmente assumidas, isenta de programações rígidas e exercendo-se no exterior da quadrícula constrangedora dos horários, possibilitaria às comunidades escolares um encontro desinibido e fecundo. A comunicação assim estabelecida representaria a personalização da actividade educativa, o diálogo entre **pessoas**, sem a sujeição a imposições externas.

Estas posições inscrevem-se obviamente numa opção doutrinal que toma para alvo de ataque a **escola**, enquanto instância de ensino organizado. No limite, envolvem duas

operações igualmente mistificadoras, embora de sinal contrário: de um lado a desfiguração caricatural da chamada "escola curricular", do outro o embelezamento róseo da chamada "escola cultural".

Caricatura e mistificação da "escola curricular", decerto, porque a obrigatoriedade inerente aos currículos e programas escolares não significa, necessariamente, que só por meio da coacção se consiga que os alunos os aceitem. Se a sua obrigatoriedade testemunha a admissão da hipótese de que eles não interessem espontaneamente os jovens, nem por isso são delineados, em princípio de forma cega e arbitraria. A experiência demonstra, pelo contrário, que as opções curriculares correctas vão ao encontro dos interesses intelectuais das jovens gerações se, evidentemente, as suas propostas assentarem na experimentação pedagógica e, bem entendido, num labor didáctico adequado. Sob esse ângulo, o trabalho essencial do professor passa irreversivelmente pela estimulação das forças cognitivas dos alunos, o que, por sua vez, implica a demonstração, a importância das matérias a estudar para a vida dos homens e para o desenvolvimento da ciência.

Por outro lado, não é verdade que as actividades não-curriculares assentem na liberdade de opção e de acção. Em primeiro lugar, as escolas não podem permitir-se o luxo de alargar a oferta a todas as opções individualmente possíveis se levarmos em conta a variedade e multiplicidade de preferências individuais. Naturalmente, as escolhas a fazer pelos jovens sofrem uma limitação inevitável, o que desde logo anula o carácter absoluto da tão proclamada liberdade de escolha.

Finalmente, não é de todo certo que as actividades extra-curriculares não sejam subordinadas a normas de organização e de horário que manifestam a existência de constrangimentos. Tal como no âmbito da "escola curricular" a actividade intelectual é livre apenas de forma relativa. Os momentos de comunicação que proporciona podem ser tão breves e fugazes quanto aqueles que se vivem em salas de aula mais ou menos superlotadas, nas escolas - quartel onde todos andamos debaixo de forma...

A experiência portuguesa de organização da chamada "escola cultural" é, aliás, a demonstração dos equívocos que têm sido largamente difundidos a tal propósito.

Para possibilitar a implementação dessas actividades culturais o Ministério criou a área escola, a incluir nos futuros currículos de ensino, dando-lhe, no entanto, uma formulação ambígua. Trata-se de um crédito anual de horas cujo modo de utilização não é ainda inteiramente claro, tanto mais que na área escola se prevê, desde já, a inclusão de um programa que não teve cabimento noutro lado... Trata-se da educação para a participação nas instituições democráticas.

Por outro lado, o Ministério atribuiu ampla base financeira a um dos seus organismos pedagógico-administrativos, a fim de que este subsidie as actividades culturais, devendo as escolas apresentar-lhe os seus projectos e sendo estes apreciados por uma espécie de júri. Eis um dispositivo que, a meu ver, é em tudo o mais contrário à liberdade cultural e que, pelo contrário, pode permitir o mais inaceitável dirigismo. Perante estes condicionamentos, será muito compreensível a tendência para elaborar projectos segundo certo padrão ou figurino mais ajustado às preferências manifestadas por quem dirige.

No termo de todo este arrazuado, parece que podemos pressentir algumas respostas (embora provisórias) à interrogação inicial: A cultura ensina-se?

Em minha opinião a resposta pode ser dada pela positiva, debaixo de algumas condições:

(i) Em primeiro lugar, se não entendermos por **cultura** uma massa de conhecimentos a ingerir, mas sim um conjunto de explicações racionais para os principais problemas do mundo e da vida, a propor criticamente e a assimilar de forma activa e criadora. A **cultura** que a escola pode proporcionar, desde as suas bases mais elementares até às formas mais acabadas, será, então, uma concepção do mundo conscientemente assumida e elaborada.

(ii) Em segundo lugar, a **cultura ensina-se** sob a condição de que se não entenda a aprendizagem como uma actividade de retenção de conhecimentos elaborados por outrem, mas sim como um acto de descoberta, ou antes de re-descoberta, um acto de criação ou, se preferirem, de recriação. Nesta perspectiva, ensino não mais se confundirá com a mera transmissão dos saberes já adquiridos passando, pelo contrário, a ser uma actividade que visará a criação de condições da aprendizagem pelo próprio sujeito. Se é verdade, porém, que nem todo o saber a aprender é pessoalmente re-feito por quem aprende, se há noções e conceitos que, inacessíveis à experiência subjectiva, têm de ser transmitidos de forma racionalmente estruturada, isso não significa, mesmo assim, que tais noções sejam assimiladas pela via meramente memorística.

(iii) Em terceiro lugar, cumpre reconhecer que a cultura escolar se não restringe às matérias e actividades previstas nos currículos e programas, não obstante a sua indiscutível importância formativa. A personalidade humana apresenta inúmeras dimensões cujo desenvolvimento deve ser possibilitado pela escola. Daí a indiscutível importância do jogo, da actividade lúdica no processo de formação e desenvolvimento global do homem. Haverá, porém, que não confundir **cultura**, que é pensamento autónomo e criador, e livre, com a mera diversão, entretenimento ou ocupação de tempos livres, nem aceitar o dirigismo de qualquer organismo que se arrogue o direito de definir por si o que é ou não é cultura, o que deve ou não deve ter um espaço e um tempo escolares.

Como colaborar com



LER EDUCAÇÃO está aberta a todos os que nela queiram participar, bastando para o efeito enviarem-nos artigos, críticas ou opiniões relacionadas com educação ou sobre temas que de alguma forma ajudem a divulgar a cultura do Baixo Alentejo.

Os originais deverão ser dactilografados em folhas A4, a dois espaços, e sempre que contenham gravuras, esquemas ou outros elementos gráficos, estes deverão ser de boa qualidade, e acompanhados das respectivas legendas e indicações referentes à sua inserção no texto.

A direcção desta revista reserva-se o direito de selecção dos artigos a publicar

Toda a correspondência deverá ser enviada à direcção da revista LER EDUCAÇÃO