

# Pedagogia: A Terceira Margem do Rio

*Antônio Nóvoa*



Texto disponível em [www.iea.usp.br/textos](http://www.iea.usp.br/textos)

As opiniões aqui expressas são de inteira responsabilidade do autor, não refletindo necessariamente as posições do IEA-USP.

# PEDAGOGIA: A TERCEIRA MARGEM DO RIO

**António Nóvoa**  
(Universidade de Lisboa)

Fui buscar o título desta conferência – *Pedagogia: A terceira margem do rio* – a um dos grandes da língua portuguesa, João Guimarães Rosa<sup>1</sup>. São três os argumentos que quero partilhar convosco.

Primeiro, que não vale a pena fecharmo-nos num pensamento dicotómico, tão do agrado da cultura mediática, que nos asfixia e empobrece a razão. A pedagogia não se reconhece numa margem nem na outra. E muito menos numa disputa entre elas: “A guerra é fácil. A paz é que é difícil. A razão é que é rara. Quero prestar homenagem à prudência, pois não há loucura que seja prudente. Injetamo-nos de heroísmo como de morfina. Terrasier, meu amigo, temos de dar um duche a todos estes loucos”<sup>2</sup>.

Segundo, que a pedagogia é, por definição, a terceira margem. E, no conto de Guimarães Rosa, a terceira margem é o próprio rio. Bela metáfora da viagem, da descoberta. É indispensável ler Michel Serres: “Acreditavam-no duplo, ambidextro, dicionário, ei-lo triplo ou terceiro, habitando as duas margens e vivendo no meio, no lugar onde convergem os dois sentidos, mais o sentido do rio que corre. (...) Quem não se mexe, nada aprende. Sim, parte, divide-te em partes. (...) A viagem das crianças, eis o sentido nu da palavra grega pedagogia”<sup>3</sup>.

Terceiro, que toda a viagem tem um destino, que “todo o ensino contém uma certa ideia do futuro e uma certa concepção dos seres que viverão este amanhã”<sup>4</sup>. Precisamos de vistas largas, de um pensamento que não se feche nem nas fronteiras do imediato, nem na ilusão de um futuro mais-que-perfeito. À maneira de Reinhart Koselleck, interessa-me compreender o modo como o passado está inscrito na nossa experiência actual e como o futuro se insinua na história presente<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> João Guimarães Rosa, “A terceira margem do rio”, in *Primeiras estórias*, Rio de Janeiro, José Olympio, 4.ª edição, 1968, pp 32-37.

<sup>2</sup> Palavras escritas por Alain, em 1914, citadas por Daniel Hameline, “O educador e a acção sensata”, in *Profissão Professor* (org. de António Nóvoa), Porto, Porto Editora, 1991, p. 58.

<sup>3</sup> Michel Serres, *Le tiers-instruit*, Paris, Éditions François Bourin, 1991, pp. 26-28.

<sup>4</sup> Paul Valéry, “Discours prononcé à la Maison d’Éducation de La Légion d’Honneur de Saint-Denis, le 11 juillet 1932”, in *Œuvres*, Paris, Éditions Gallimard/Bibliothèque de la Pléiade, 1957, p. 1431.

<sup>5</sup> Reinhart Koselleck, *Le futur passé - Contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris, Éditions de l’École des hautes études en sciences sociales, 1990.

## 1. As duas margens do rio

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

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

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

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

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

A matriz das críticas à pedagogia, quase sempre de feitura conservadora, começa por agregar frases e ideias soltas, depurando-as de tudo o que não convém à demonstração e transformando-as numa cartilha<sup>6</sup>. Concluída a operação, todo o argumentário toma como base esta “cartilha ficcionada”, impedindo qualquer discussão séria e fundamentada.

---

<sup>6</sup> Um dos aspectos mais curiosos deste exercício é a unificação artificial da pedagogia ou das ciências da educação, como se este campo académico não fosse, como todos os outros, atravessado pelas mais diversas

Há três elementos desta matriz a que quero regressar na segunda parte e que rezam assim: i) os pedagogos querem substituir o conhecimento pelo método e tendem a relativizar as fontes de cultura, como se valesse o mesmo a leitura de Fernando Pessoa ou de um qualquer pasquim; ii) na continuidade de Rousseau, os pedagogos inventaram a criança-rei, abolindo a autoridade e a hierarquia que deve prevalecer na relação entre mestres e alunos; iii) em nome de uma ideologia igualitarista, os pedagogos procuram nivelar tudo por baixo, pondo fim à formação das elites e ao ensino profissional.

### **O regresso ao passado**

Apesar das suas diferenças, os críticos da pedagogia tendem a encontrar-se na ilusão de um regresso ao passado.

Dantes é que era?!

Este “dantes” é também ele ficcionado, não é possível datá-lo e concretizá-lo historicamente. O drama de países como Portugal ou o Brasil é que nunca tiveram uma escola capaz de satisfazer, minimamente, os seus programas de desenvolvimento e de progresso.

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

Dantes, é que era?!

Ou será que este “dantes” se refere menos ao que se diz e ao que se escreve e toma como medida uma comparação objectiva, estatística, entre Portugal e Brasil e os outros países da Europa e do mundo?

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

### **Ensinar os que não querem aprender**

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

---

correntes, teorias e tendências, muitas vezes opostas e até contraditórias. Os argumentos que circulam de um país a outro são exactamente os mesmos, muitas vezes transcritos e apropriados sem qualquer decoro. Dou apenas como sugestão de consulta a tese de doutoramento de Alain Trouvé que apresenta, para o caso francês, abundantes excertos e citações: *La notion de savoir élémentaire et l'école – Examen des doctrines et de leurs enjeux*, Rouen, Université de Rouen, 3 vols., 2006.

Ensinar os que querem aprender nunca foi problema. Ensinar os que não querem aprender, essa sim, é a missão da pedagogia<sup>7</sup>.

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

Num passado ainda recente só ia à escola quem já compreendia a sua necessidade, quem já havia adquirido, sobretudo na família, uma primeira sensibilização para a cultura escolar. Agora, felizmente, todas as crianças vão à escola, mas muitas não encontram nela o seu lugar. Bernard Charlot caracteriza esta situação com palavras fortes: há alunos que estão administrativamente inscritos na escola, que a frequentam do ponto de vista físico, mas que nunca nela verdadeiramente entraram<sup>8</sup>.

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

Primeiro, o fracasso de uma pedagogia burocratizada, que se transportou para as instruções oficiais, e aí procurou acolhimento, apropriando-se do conceito de “inovação” para o transformar em reformas legislativas inúteis<sup>9</sup>. Recentemente, com uma inusitada violência, a burocracia tomou conta também das instituições e dos professores, asfixiando a vida pedagógica e o trabalho escolar.

Segundo, o fracasso de uma pedagogia tecnocrática (ou gestionária), que se tentou legitimar com a “eficácia”, mas que acabou em listas intermináveis de objectivos, de comportamentos ou de competências (como agora se diz), sem préstimo e sem sentido.

Terceiro, o fracasso de uma pedagogia científica, de uma ciência da educação que procurou substituir-se à reflexão prática e que, por esta via, procurou instaurar novas e indesejáveis regulações sobre o trabalho dos professores<sup>10</sup>.

---

<sup>7</sup> Ver, a este propósito, os textos escritos por Philippe Meirieu, em particular, *Le choix d'éduquer* (Paris, ESF, 1991) e *Pédagogie: le devoir de résister* (Paris, ESF, 2007).

<sup>8</sup> Bernard Charlot, “Vade retro, Satanás : pourquoi le débat avec les antipédagogues est impossible”, in *L'école entre autorité et zizanie*, Lyon, Chronique Sociale, 2003, p. 119.

<sup>9</sup> As páginas de legislação, publicadas nos diários oficiais, são o registo de muitas intenções por cumprir. Como explicam, em trabalho bem conhecido, os historiadores norte-americanos David Tyack e William Tobin: “Os reformadores acreditam que as suas inovações mudam as escolas. Mas, na verdade, passa-se o contrário. São os professores que, em cada caso, escolhem de maneira selectiva as reformas que querem aplicar ou modificar” (“The grammar of schooling : Why has it been so hard to change?”, *American Educational Research Journal*, vol. 31, n.º 3, 1994, p. 478).

<sup>10</sup> Ver António Nóvoa, “Professionnalisation des enseignants et Sciences de l'éducation”, *Paedagogica Historica - International journal of the history of education*, vol. III (supplementary series), 1998, pp. 403-

O meu argumento é que só a pedagogia – uma pedagogia nas mãos dos professores – conseguirá reintroduzir sentido na escola e nas aprendizagens<sup>11</sup>. Uma pedagogia que tome o trabalho docente como a sua referência primeira e que a partir dele procure responder à pergunta mais importante: o que fazer com as crianças que não querem aprender?

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

## 2. A pedagogia como viagem

Quase tudo começou há um século, na transição do século XIX para o século XX, com a edificação dos grandes sistemas de ensino, a consolidação das instituições de formação de professores e a emergência da pedagogia moderna. O ideário que se consolida em torno do movimento da Educação Nova (anos 20) resume bem o credo pedagógico destes últimos cem anos<sup>12</sup>.

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

### A primeira paragem é no conhecimento

“Dizeis que para instruir é necessário conhecer aqueles que se instruem. Não sei. Talvez seja mais importante conhecer bem aquilo que se ensina”: a frase é de Alain, um filósofo que é urgente visitar<sup>13</sup>. Eça de Queirós tinha dito quase o mesmo numa carta de 1878: “Para ensinar há uma formalidadezinha a cumprir – saber”<sup>14</sup>.

A pedagogia é a arte que permite levar o conhecimento aos alunos, ensinar o mundo aos novos. “O papel da escola é ensinar as crianças e não inculcar-lhes a arte de viver”<sup>15</sup>. A nossa matéria-prima é o conhecimento, mas o trabalho pedagógico só termina quando esse

---

430.

<sup>11</sup> Ver Xavier Darcos e Philippe Meirieu, *Deux voix pour une école*, Paris, Desclée de Brouwer, 2003, pp. 31 e 39.

<sup>12</sup> Em texto recente ensaio uma reinterpretação dos grandes princípios da Educação Nova e defendo a necessidade de quatro mudanças: i) da escola só (transbordante) para o espaço público da educação; ii) da criança no centro para a valorização da cultura e das aprendizagens; iii) dos métodos activos para as abordagens reflexivas; iv) da diferenciação na homogeneidade para a valorização da diversidade e a construção do diálogo (“Um percurso pela pedagogia – Para ler a Casa da Leitura”, in *Formar leitores para ler o mundo*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2010, pp. 133-145).

<sup>13</sup> Alain, *Propos sur l'éducation*, Paris, Quadrige/PUF, 1986, p. 55 (a primeira edição é de 1932).

<sup>14</sup> Eça de Queirós, *Notas contemporâneas*, Lisboa, Edições “Livros do Brasil”, s.d., p. 29.

<sup>15</sup> Hannah Arendt, *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972, p. 250 (a primeira edição é de 1954).

conhecimento é objecto de apropriação por um sujeito. A frase seguinte é absurda: “Eu dei uma aula excelente, mas os alunos não aprenderam nada”. O acto de ensinar só termina quando alguém aprende.

David Labaree explica que o trabalho dos professores depende da colaboração dos alunos. Um cirurgião pode operar um doente anestesiado e um advogado pode defender um cliente que se mantenha em silêncio, mas o sucesso de um professor depende em grande parte da cooperação activa dos alunos<sup>16</sup>. E, no entanto, esta afirmação, por si só, não chega. É preciso marcar devidamente a responsabilidade do professor na construção de um ambiente e de situações pedagógicas propícios ao estudo e à aprendizagem.

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

O primeiro quando diz que a criança gosta da dificuldade e pede socorro para ser retirada desse ludismo permanente que acaba por lhe causar tédio. “A criança pede ajuda. Quer ser retirada do jogo. Não o consegue de moto próprio, mas quer deixá-lo”. A criança quer que lhe abram novos horizontes, mais exigentes, que a levem a superar-se. A criança tem necessidade de movimento e de jogo. Sem dúvida. “Mas é preciso também que a criança se sinta crescer, quando passa do jogo ao trabalho”<sup>17</sup>.

O segundo apontamento é o mais difícil para a pedagogia. Alain não gosta que se diga que é preciso agradar às crianças, e que isto é a melhor maneira de as instruir. E avança a este propósito com a mais decisiva das suas lições: “Difícil é conduzir os homens a agradarem-se no fim com aquilo que, no princípio, não lhes agradava nada”. Ou dito de um modo ainda mais notável: “Não há experiência que eduque melhor um homem do que a descoberta de um prazer superior, que ele teria ignorado se não se tivesse dado ao esforço de o conhecer”<sup>18</sup>. É assim com a música. É assim com a poesia. É assim com a matemática. Não se pode gostar do que não se conhece.

Por isso, é tão importante inscrever a pedagogia na cultura. Esta é a via para melhorar os estudos e concretizar a democratização, promovendo o princípio da educabilidade de todos. Não basta o conhecimento que o mestre possui. É necessário que esse conhecimento seja apropriado pelos alunos<sup>19</sup>.

A pedagogia constitui o melhor meio de conduzir as crianças, todas as crianças, ao conhecimento de um prazer superior ao qual não teriam tido acesso se não fosse o nosso

---

<sup>16</sup> David Labaree, “On the nature of teaching and teacher education – Difficult practices that look easy”, *Journal of Teacher Education*, vol. 51, n.º 3, 2000, p. 228.

<sup>17</sup> Alain, *op. cit.*, pp. 12 e 17.

<sup>18</sup> Alain, *op. cit.*, pp. 13 e 15.

<sup>19</sup> Antoine Prost, *Éloge des pédagogues*, Paris, Seuil, 1985, p. 41.

trabalho e a nossa determinação. A pedagogia não serve para pedir *menos*, mas para pedir *mais* esforço às crianças<sup>20</sup>. Um esforço continuado, regular, com sentido. Há só um rio, mas há muitas viagens que nele podem ser feitas.

### **A segunda paragem é na autoridade**

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

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

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

“A criança só deve fazer aquilo que quer. Mas deve querer apenas aquilo que vocês (professores) querem que ela faça. A criança não deve dar um passo sem que o tenham previsto. Não deve abrir a boca sem que saibam o que ela vai dizer”<sup>21</sup>.

A frase levanta inúmeros problemas sobre o que podemos designar pela *ruse*<sup>22</sup> pedagógica, mas não autoriza a leitura que dela têm feito os críticos de Rousseau. A autoridade está, sempre, no centro do debate educativo e da relação pedagógica. De que modo?

Um dos primeiros Presidentes da República Portuguesa, Bernardino Machado, escreveu: “Como todo o bom governo, o bom professor disciplina, mas não paralisa as vontades, não escraviza, emancipa”<sup>23</sup>. Reconhece-se aqui a influência kantiana: devemos ser capazes de demonstrar à criança que a autoridade que exercemos sobre ela tem por fim conduzi-la ao uso da sua própria liberdade<sup>24</sup>.

---

<sup>20</sup> Olivier Maulini, “Laxisme”, in *L'école entre autorité et zizanie*, Lyon, Chronique Sociale, 2003, p. 53.

<sup>21</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, Paris, Garnier-Flammarion, 1966, p. 150 (a primeira edição da obra de Rousseau é de 1762; a edição citada é da responsabilidade de Michel Launay).

<sup>22</sup> Ver Alain, *op. cit.*, p. 13. Os diversos sinónimos de *ruse* não se equivalem (astúcia, ardil, manha, malícia, subtileza...) e transportam valores muito diferentes. Talvez seja mesmo possível neles incluir o princípio da “sedução”. Mas esse é um outro problema da pedagogia, talvez mesmo o mais importante, ainda que raramente abordado.

<sup>23</sup> Bernardino Machado, *A universidade e a nação: oração inaugural do ano lectivo de 1904-1905*, Coimbra, 1904, p. 6.

<sup>24</sup> Ver Olivier Reboul, *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF/Que sais-je?, 2001, p. 88.



A fórmula de Kant é notável e encerra o ensinamento maior da autoridade pedagógica, que nunca pode ser arbitrária, que é sempre construída numa relação com o outro, que deve trabalhar permanentemente a questão do sentido<sup>25</sup>. Releiam-se *As lições dos mestres*, de George Steiner, para bem compreender que são inúmeras as fontes de legitimidade da autoridade dos professores (o conhecimento, a competência, a autenticidade, o exemplo, a herança, a verdade, etc.), mas que ela não é nunca arbitrária e firma-se sempre numa relação de liberdade com o outro.

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

“Havia uma disciplina completamente implacável. (...) Era um homem que foi muito importante, aprendi muitas coisas sobre a vida, mas aprendi sobretudo de que forma é a autoridade necessária na educação, porque julgo que é impossível educar sem autoridade. Sem autoridade aceite. Nós revoltamo-nos contra a autoridade imposta. E no entanto a esse homem, nas circunstâncias muito duras, quase dramáticas por vezes, nós aceitávamos a autoridade dele. Mesmo que não estivéssemos de acordo”<sup>26</sup>.

Podia também trazer-vos o filósofo Alain Renaut que, numa obra de referência, reflecte sobre *La fin de l'autorité*, explicando que o mais inútil dos discursos, que nos conduz sempre a um beco sem saída, é o discurso recorrente de que é preciso restabelecer a autoridade<sup>27</sup>.

Mas fico com uma história exemplar contada por George Steiner:

“Por puro acaso, estive, nos anos de 1968-1969, em Harvard e Frankfurt, universidades então abaladas pela agitação estudantil, sem que isso me tenha causado a menor dificuldade. Pedi ao meu auditório que me concedesse dez segundos antes de começar a minha lição, e os estudantes ficaram intrigados. Tanto mais que eu continuei dizendo-lhes que podiam protestar e sair, mas não antes de passados esses primeiros dez segundos. Apresentei-me a eles como alguém que sabia tudo ao passo que eles não sabiam quase nada. Acrescentei que prestara perante Deus o juramento de inverter essa equação em seu favor. O resultado foi um silêncio religioso. [...] O que importa é dar a outrem aquilo que temos em nós, deixá-lo viver para que ele possa vir a escolher alguma coisa”<sup>28</sup>.

A autoridade pedagógica vive desse paradoxo, tornar-se inútil, para voltar a Bernardino Machado: “aprender a dispensar o mestre”<sup>29</sup>, inverter a equação a favor dos alunos.

---

<sup>25</sup> Veja-se a afirmação de Luc Ferry, no jornal *Le Monde*: “É o aborrecimento ligado à ausência de sentido que temos de combater” (14 de Janeiro de 2003, p. 10).

<sup>26</sup> António Lobo Antunes, “Facas, garfos e colheres”, in *Espaços de educação, Tempos de formação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2002, p. 20.

<sup>27</sup> Alain Renaut, *La fin de l'autorité*, Paris, Éditions Flammarion, 2004, p. 262.

<sup>28</sup> George Steiner e Ramin Jahanbegloo, *Quatro entrevistas com George Steiner*, Lisboa, Fenda Edições, 2.<sup>a</sup> edição, 2006, pp. 138-139.

<sup>29</sup> Bernardino Machado, *O ensino primário e secundário*, Coimbra, 1899, p. 321.

### A terceira paragem é no trabalho

A escola desorganizada, e sem sentido para muitas crianças, é a mais “violenta” das instituições. Dessa violência de que nos fala, com palavras tão justas, João dos Santos<sup>30</sup>.

Pensar que é possível instaurar a disciplina (a ordem), sem primeiro instaurar o sentido e organizar o trabalho, é pura ilusão. A dura realidade das escolas de hoje, realidade sem precedentes, é que elas têm de começar por criar as condições que tornem possível o seu funcionamento<sup>31</sup>.

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

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

Tenho argumentado que a Escola deve ir contracorrente da sociedade. Do mesmo modo que, há cem anos, a pedagogia precisou de introduzir vida na escola (actividade, jogo, afecto, etc.), indo contracorrente da sociedade, também agora, pela mesma razão, devemos pensar a escola como um lugar diferente, um lugar do silêncio, da reflexão, do diálogo, da razão, um lugar que combata o ruído que domina a sociedade do mercado e do consumo<sup>32</sup>.

Gilles Lipovetsky diz que a escola deve ser “o tempo da lentidão, o contrário do *zapping*”<sup>33</sup>. E Alain – sempre este notável filósofo francês – acrescenta: “A escola é um lugar admirável. Gosto que os ruídos exteriores não entrem nela. Gosto das suas paredes nuas”<sup>34</sup>.

---

<sup>30</sup> Ver, por exemplo, a crónica que publicou em *O jornal da educação* com o título “Açoites e peras doces... na educação”: “Antes de terminar conto uma história. Num seminário de psicanálise infantil, o meu mestre Serge Lebovici contou uma vez esta história passada nos EUA. Um menino subiu para a última prateleira duma loja de brinquedos. Instalou-se e recusou descer apesar de todas as boas palavras dos pais e empregados da loja. Os pais recusaram qualquer atitude violenta e chamaram, para não criar complexos no filho, um psicanalista. Este veio, subiu, disse uma coisa ao ouvido do menino e desceu com ele. Os jornalistas, que tinham sido alertados pelo acontecimento, perguntaram ao mestre: “Como foi que conseguiu? Que lhe disse?” Eu disse-lhe: “Ou vens comigo ou levas duas palmadas!” (n.º 17, Novembro de 1978, p. 23).

<sup>31</sup> Antoine Prost, *op. cit.*, p. 34.

<sup>32</sup> Desenvolvo este argumento numa conferência realizada em Lausanne, publicada em António Nóvoa, “Penser la ville, repenser l’éducation”, in *Quand l’enfance se tisse*, Lausanne-Genève, Ville de Lausanne-Ville de Genève, 2009, pp. 25-31.

<sup>33</sup> Gilles Lipovetsky em entrevista ao jornal *Le Monde*, 14 de Janeiro de 2003, p. 10.

<sup>34</sup> Alain, *op. cit.*, p. 19.

É preciso substituir o aborrecimento de viver pela alegria de pensar<sup>35</sup>. Ouvir o silêncio, introduzir silêncio no ruído da vida, trabalhar para uma pedagogia do silêncio que é sempre uma pedagogia do trabalho. A escola não deve dar à criança mais do que ela já tem no dia-a-dia, deve sim procurar que a criança viva na escola o que não pode viver em qualquer outro lugar.

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

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

“Devo acentuar que designo por este nome uma educação *geral*, inteiramente diversa da educação *técnica*, no seu objectivo e nos seus métodos. [...] aquilo que tenho preconizado como nome de educação profissional é uma educação *geral*, não especializada, em que se toma como meio, como razão de ser da instrução, o exercício de uma actividade social: é uma educação *por* (e não *para*) actividades profissionais”<sup>36</sup>.

Diga-se, aliás, que este foi o primeiro nome da Escola Nova ou Activa, “Escola do Trabalho”, para bem marcar que essa era a grande revolução da modernidade pedagógica. E, na verdade, se há hoje um elemento que distingue os bons professores é a capacidade de organização do trabalho escolar, do seu próprio trabalho e do trabalho dos alunos. O que sugere uma atitude cooperativa. Num tempo em que as escolas estão marcadas por uma tão grande diversidade, esta é, sem dúvida, a mais importante qualidade pedagógica de um professor.

### 3. O século XXI ainda demora muito tempo?

Não quero terminar sem três apontamentos sobre questões que tenho vindo a trabalhar nos últimos anos.

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

---

<sup>35</sup> Gaston Bachelard, *Valeur morale de la culture scientifique*, Comunicação de Cracóvia, 1934.

<sup>36</sup> António Sérgio, “A escola portuguesa, órgão parasitário; necessidade da sua reforma sob a ideia directriz do trabalho produtivo”, in *Pela Grei*, vol. I, n.º 3, 1918, pp. 214-215.

Para que a escola possa recentrar-se nas suas missões é indispensável que a sociedade esteja mais presente na educação das crianças. É o que tenho vindo a designar pelo reforço do Espaço Público da Educação, um espaço onde são tomadas decisões colectivas e assumidas responsabilidades individuais e institucionais<sup>37</sup>. A pedagogia foi inventada num tempo em que a maioria das pessoas vivia no campo e os professores estavam muitas vezes sozinhos em meios pouco escolarizados. Hoje, a grande maioria das crianças vive nas cidades, onde existem inúmeras entidades que devem, também elas, cumprir as suas obrigações em matéria de educação e de cultura. O mais fácil é enviar tudo para dentro das escolas, mas o resultado será sempre uma instituição confusa e desgovernada.

*Escolas diferentes.* A segunda ideia é a favor da diversidade das escolas e da diversificação dos percursos de estudo e de formação. Há muitas viagens que podem ser feitas no mesmo rio. Valorizar formas diferentes de fazer a escola é multiplicar as oportunidades de cada um<sup>38</sup>. Com uma condição: não renunciar, nunca, à construção de uma cultura comum e de lhe dar um sentido pessoal e colectivo. Com uma certeza: escola que não abra perspectivas de mobilidade social não é escola, é beco sem saída. Talvez George Steiner tenha razão quando diz que “este mamífero desgraçado e perigoso gerou três ocupações, vícios ou jogos de uma dignidade completamente transcendente. São eles a música, a matemática e o pensamento especulativo (no qual incluo a poesia, cuja melhor definição será música do pensamento)”<sup>39</sup>. Eis os alicerces de uma cultura comum.

Só é possível defendermos a escola pública se defendermos a sua renovação. Em vez da homogeneização que caracterizou a história do século XX, impõe-se agora uma abertura à diferença, sob todos os pontos de vista: liberdade de organização de escolas diferentes, por exemplo com base em contratos com entidades ou associações locais; liberdade na construção de diferentes projectos educativos, por exemplo com base em iniciativas de grupos de professores ou de associações pedagógicas; liberdade na definição de percursos escolares e de currículos diferenciados, por exemplo com base em acordos com sociedades científicas ou universidades<sup>40</sup>. A proposta que aqui se elabora retoma a aspiração de Claparède, “uma escola à medida de cada aluno”<sup>41</sup>, mas define-a para além dos aspectos meramente pedagógicos e projecta-a no plano da organização de escolas diferentes.

---

<sup>37</sup> António Nóvoa, “O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas”, in *Espaços de educação, Tempos de formação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2001, pp. 237-263. Sobre este tema, consultar ainda Daniel Innerarity, *O novo espaço público*, Lisboa, Editorial Teorema, 2010.

<sup>38</sup> Ver o bem conhecido relatório de Pierre Bourdieu apresentado ao Collège de France, nomeadamente o segundo, terceiro e quarto princípios: a diversificação das formas de excelência; a multiplicação das oportunidades; a unidade no e pelo pluralismo (*Propositions pour l'enseignement de l'avenir*, Paris, 1985).

<sup>39</sup> George Steiner, *A Ideia de Europa*, Lisboa, Gradiva, 2005, p. 37.

<sup>40</sup> Ver António Nóvoa, *Professores – Imagens do futuro presente*, Lisboa, Educa, 2009, pp. 84-86.

<sup>41</sup> Édouard Claparède, *L'école sur mesure*, Genève, Payot, 1920.

*O que vale a pena ser ensinado?* A terceira ideia é para sublinhar a resposta de Olivier Reboul à mais frequente das perguntas: vale a pena ser ensinado tudo o que “une” e “liberta” simultaneamente. O que une, isto é, o que permite a cada um integrar-se numa sociedade, como as línguas, a história, a comunicação, a aprendizagem do diálogo, do viver em conjunto. O que liberta, isto é, o que permite a cada um ir além do seu destino, libertar-se pela ciência e pelo conhecimento, pela expressão pessoal, pela leitura, pelas artes.

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

“Integrar o indivíduo numa comunidade tão vasta quanto possível: a comunidade mais vasta é a humanidade, para lá de todas as fronteiras, territoriais, ideológicas ou culturais. Libertar o indivíduo de tudo o que o subjuga é contribuir para que ele se torne um adulto autónomo e responsável, um homem. [...] Se a educação é o que permite à criança humana aceder à cultura, então ela não pode deixar de ser, ao mesmo tempo, respeito por uma herança e descoberta de uma consciência. Estas duas dimensões são indissociáveis”<sup>42</sup>.

Se recorro a Reboul para responder ao século XXI é para bem marcar a minha rejeição das novidades educativas que anunciam um mundo novo e que, regra geral, não são mais do que modas passageiras. Regresso a um texto meu, com quase vinte anos, no qual afirmo que a moda é a pior maneira de enfrentar os debates educativos, porque traduz uma “fuga para a frente”, uma opção preguiçosa, porque a adesão ao que está na moda dispensa-nos de compreender e de reflectir: “É preciso que os professores aprendam a cultivar um cepticismo saudável, um cepticismo que não é feito de descrença ou de desencanto, mas antes de uma vigilância crítica em relação a tudo quanto lhes é sugerido ou proposto. A inovação só tem sentido se passar por dentro de cada um, se for objecto de um processo de reflexão e de apropriação pessoal”<sup>43</sup>.

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

\*

\*

\*

---

<sup>42</sup> Olivier Reboul, *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, 1993, p. 117.

<sup>43</sup> António Nóvoa, “Relação escola-sociedade: Novas respostas para um velho problema”, in *Formação de professores* (org. de Raquel Volpato Serbino *et al.*), São Paulo, UNESP, 1994, p. 27.

A pedagogia é uma “teoria prática”<sup>44</sup> que permite aos professores organizarem o seu trabalho, com coerência e sentido. A pedagogia é essa espécie de filtro que permite aos professores simplificarem (tornarem acessível) sem caírem no simplismo (na banalidade).

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

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

“Re-nascido, ele conhece, ele tem piedade.  
Finalmente, pode ensinar”<sup>45</sup>.

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

A terceira margem do rio, a verdadeira viagem da descoberta, não consiste em encontrar terras novas, mas em adquirir novos olhares, “em ver o universo com os olhos de outro, de cem outros, em ver os cem universos que cada um deles vê, que cada um deles é”<sup>46</sup>. O rio é que conta, não as suas margens.

---

<sup>44</sup> Émile Durkheim, *Éducation et sociologie*, Paris, Quadrige/PUF, 1993, p. 79 (a primeira edição do texto citado é de 1911).

<sup>45</sup> Michel Serres, *op. cit.*, p. 249.

<sup>46</sup> Marcel Proust, *Em busca do tempo perdido*, vol. V (A prisioneira), Lisboa, Relógio de Água, 2004, p. 251.