

□

Edição e Propriedade

SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ

Contribuinte: 501104038

Quinta do Cabeço, Porta D 1885-076 MOSCAVIDE

Telef.: 21 885 12 85 / 21 886 35 11 Fax: 21 885 13 55

E-Mail: snec@snec.pt; educacao-crista@sapo.pt

Diretor

Acácio José Pereira Lopes

□

Conselho de Redação

Anacleto Oliveira, António Francisco dos Santos, António Marcelino,
Maria Helena Pereira, Cristina Sá Carvalho.

Sede da Redação

Quinta do Cabeço, Porta D 1885-076 MOSCAVIDE

Paginação e Montagem

Ângela Baptista

Tiragem

850 exemplares

Condições de Assinatura

Número Avulso: 5 Euros

Assinatura Anual (3 números): 15 Euros

Ideografia

Aristides Dourado

Nº de Registo

124627

□

Impressão

GRÁFICA ALMONDINA

Zona Industrial

2354-909 Torres Novas

Depósito Legal

221 724/12

□

Esta revista encontra-se à venda em Livrarias Religiosas

Pastoral Catequética

revista de catequese e educação

23

Fórum Pensar a Escola, Preparar o Futuro

**Contributos para uma perspectiva antropológica e
sociocomunitária da educação [11-26]**

JOAQUIM AZEVEDO

**A Escola e o Desenvolvimento Integral da Pessoa. A
problemática dos valores éticos e religiosos no mundo
globalizado [27-41]**

ISABEL CARMELO ROSA RENAUD

Educação e democracia: uma relação problemática?

[43-68]

GUY COQ

**O Serviço Público da Educação. Potencialidades da
pluralidade de ofertas de ensino [69-74]**

GUILHERME D'OLIVEIRA MARTINS

A Escola tem futuro? A dinâmica da esperança [75-82]

D. JOSÉ DA CRUZ POLICARPO

**Conclusões do trabalho de ateliers. Convicções,
questões a aprofundar no futuro e compromissos [83-99]**

JOSÉ MARIA ALMEIDA

JORGE COTOVIO

JOSÉ MANUEL CORREIA

ISABEL CARMELO ROSA RENAUD

PAULO PIRES DO VALE

ALFREDO TEIXEIRA

D. TOMAZ DA SILVA NUNES

Comentário final [101-110]

EDUARDO MARÇAL GRILO

Encerramento [111-114]

D. ANTÓNIO BALTASAR MARCELINO

**A identidade do docente de Educação Moral e Religiosa
Católica. Redescobrir o sentido da obediência [117-124]**

ELISA URBANO

**A Missão Evangelizadora em contexto escolar: desafios
atuais ao professor de EMRC [125-139]**

DIMAS OLIVEIRA PEDRINHO

Editorial

DIÁC. ACÁCIO JOSÉ PEREIRA LOPES (*)

Finalmente, após dificuldades várias para conseguirmos compilar os textos, estamos em condições de oferecer aos nossos leitores as diversas comunicações apresentadas no **Fórum “Pensar a Escola, Preparar o Futuro”**, que teve lugar em janeiro de 2010, em Lisboa, na Universidade Católica Portuguesa, por iniciativa da Comissão Episcopal da Educação Cristã e da Fundação Secretariado Nacional da Educação Cristã.

Embora passados quase três anos sobre o acontecimento, nada há na problemática e na substância das diversas comunicações apresentadas que tenha perdido a sua atualidade. Pelo contrário, as peripécias por que tem passado mais recentemente o nosso sistema educativo e a vida das e nas nossas escolas permitem-nos compreender, hoje, ainda melhor, a pertinência e a acutilância de muitas das comunicações apresentadas no Fórum de 2010.

A iniciativa de realizar o Fórum “Pensar a Escola, Preparar o Futuro” surgiu na sequência da publicação da Carta Pastoral da Conferência Episcopal Portuguesa *«A Escola em Portugal e a Educação Integral da Pessoa Humana»* e de uma edição comentada por vários especialistas dessa mesma Carta Pastoral. A sua intenção principal foi a de fazer eco das problemáticas levantadas na Carta Pastoral e desenvolver algumas das suas temáticas mais significativas e de maior relevância para a questão atual da Escola em Portugal.

Na esmagadora maioria das comunicações apresentadas, e também nos textos conclusivos dos vários ateliers temáticos, estão presentes, na minha interpretação, três ideias complementares e correlativas de educação,

(*) Diretor.

ou, se quisermos, três faces de um mesmo prisma educativo ou de uma mesma ideia nuclear, e que não podem deixar de constituir o fundamento da instituição escolar, na perspectiva quer da justificação da sua existência quer do horizonte em função do qual se torna legítimo e necessário traçar as linhas de rumo do seu futuro:

- a) Uma educação autêntica mergulha às suas raízes e à sua justificação na verdade integral do ser humano (a sua origem e destino transcendentais) e na defesa intransigente da sua dignidade plena, inalienável e inviolável; é, por isso, acima de qualquer enclausuramento institucional ou função social;
- b) A educação funda-se e fundamenta-se numa «antropologia relacional», cujo centro de referência é o ser do outro na sua radical alteridade;
- c) A educação, na manifestação da sua autenticidade, traduz-se no percurso da personalização, isto é, da irrupção de cada ser humano no confronto livre com o outro, resultando em dinâmicas sociais de interdependência e de cooperação.

Na realidade, cada ser humano é uma totalidade unitária (física, biológica, psíquica, social, espiritual) inacabada, em constante processo de desenvolvimento vital e histórico, no qual toma consciência da sua realidade e da sua individualidade limitada, vivendo no encontro com outros seres humanos seus semelhantes. É neste encontro que ele pode reconhecer o outro em todo o seu ser pessoal, reconhecendo-se, nesse processo, também a si mesmo como pessoa. É neste encontro dinâmico entre pessoas que se produz a cultura, ou seja, aquilo que justifica a existência da escola.

Este enraizamento sociocultural do ser humano não é um acrescento à sua individualidade, mas uma dimensão essencial do ser homem; porque não há outro meio do ser humano se conhecer a si próprio senão no conhecimento que tem do outro e na ação que realiza em conjunto ou em confronto com os seus semelhantes. As sociedades concretas, com as suas instituições, saberes, regras, valores, costumes, produtos, etc., são o resultado orgânico e complexo deste encontro de pessoas semelhantes e distintas que, por meio de aproximações, alianças, conflitos ou oposições se reconhecem umas nas outras, umas pelas outras.

Deste modo, a educação personalizada só pode ser uma educação integral na sua significação mais profunda; a única que respeita o todo indiviso do ser humano.

Não se pode falar de educação sem definir a finalidade que a torna desejável e exequível. Educar corretamente consiste em ajustar a realidade presente do educando à sua realidade futura, à realidade que queremos que lhe corresponda. A educação é, portanto, em última análise, um “currículo” que parte do que se é para o que se deverá ser. O verdadeiro sentido da educação estrutura-se a partir da definição da sua finalidade.

Se educamos, é movidos sempre por uma aspiração para o melhor, o mais elevado, o mais digno do homem, em direção a um destino que transcende a sua imanência histórica. A educação dirige-se a um fim que jamais alcançará na história. Todavia, o ser humano plenamente consciente da sua natureza e da sua vocação busca, em última instância, abraçar o incondicional, o definitivo, o Absoluto. A educação é caminho, não meta; é meio, não fim; é condição, não absoluto. Ela é, irrecusavelmente, caminho de transcendência contínua em direção à Transcendência Absoluta. A finalidade da educação, ou, pelo menos, da educação em que vale a pena apostar, será, assim, a realização da vocação do ser humano, tal como lhe foi “expirada” pelo thalô divino no ato da Criação.

Para além das comunicações e sínteses dos ateliers do Fórum “Pensar a Escola, Preparar o Futuro”, inserimos neste número da «Pastoral Catequética» duas outras comunicações apresentadas num encontro de formação dos Secretariados Diocesanos do Ensino Religioso Escolar, que teve lugar em junho deste ano, em Leiria, por iniciativa do Secretariado Nacional da Educação Cristã.

Incindindo, cada um dos textos, sobre aspetos diferenciados, mas complementares, da identidade e missão do docente de EMRC, ambos refletem sobre os importantes e decisivos desafios que os professores de EMRC enfrentam atualmente no contexto escolar e para cuja resposta consequente devem ser e estar preparados e entusiasticamente determinados.

A concluir este Editorial, não posso, a propósito da publicação das comunicações feitas no Fórum “Pensar a Escola, Preparar o Futuro”, deixar

Editorial

de evocar a memória do saudoso D. Tomaz da Silva Nunes, que foi o primeiro e principal autor da ideia da sua realização e o seu incansável obreiro; e o quanto lhe estamos gratos pela competência, pelo entusiasmo e pela alegria com que a ele presidiu.

Este número da «Pastoral Catequética» é mais um tributo de homenagem que lhe queremos prestar.



Pensar a Escola
Preparar o Futuro

LISBOA, 22 - 24 DE JANEIRO DE 2010

Perfis Antropológicos a atingir no final da Escolaridade. Ser humano tecnológico vs ser humano cultural

Contributos para uma perspetiva antropológica e sociocomunitária da educação

JOAQUIM AZEVEDO (*)

“O empenho na educação e na formação da pessoa constitui,
desde sempre, a primeira solicitude da ação social dos cristãos”
(CPJP, 2005:349)

Introdução

Esta comunicação pretende, ao abrir este Fórum sobre “Pensar a escola, preparar o futuro”, em boa hora dinamizado pelo SNEC, lançar algumas pistas no domínio da fundamentação da educação, tendo em vista integrar a reflexão sobre a escola e o seu futuro. Pretendo concentrar-me em duas perspetivas: uma de fundamentação, a antropológica, que reafirma e atualiza o princípio da educação como o desenvolvimento integral da pessoa toda e de todas as pessoas, e outra de ação, a sociocomunitária, que versará sobre um modo de dar expressão social à educação, tendo em conta justamente esta fundamentação antropológica. Agradeço a oportunidade que me foi dada de regressar a estes temas e de avançar um pouco mais na sua reflexão, um processo em espiral, nunca acabado, sempre em aberto.

(*) Presidente do Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa e Diretor da Faculdade de Educação e Psicologia. Foi Secretário de Estado dos Ensinos Básico e Secundário (1992-1993).

Solidariedade

Não foi nada por acaso que o Papa Bento XVI, na sua Carta aos cidadãos de Roma, em 2008, falou na *emergência da educação* no mundo atual. Podemos dar as voltas que quisermos, percorrer os temas recorrentes ou mais ou menos “fraturantes” ou pretender regressar à escola de antigamente, desviar com mais ou menos jeito os cidadãos dos seus problemas principais, consumir o nosso tempo a debater temas sem qualquer ligação com as pessoas e as instituições que os vivem, correr de um lado para o outro a “ganhar a vida”, que, mais cedo ou mais tarde, voltamos sempre às questões nucleares da humanidade, de todas e de cada uma das pessoas que, em cada momento, habitam este belo planeta azul: quem somos, o que fazemos aqui, qual é o lugar do outro, de cada outro, que sentido tem esta vida, como a vivemos uns com os outros, em paz e em justiça, qual o sentido da dor, da guerra, do sofrimento e da morte, e esta, a morte, afinal é uma barreira ou uma fronteira? Estas questões (e os mistérios que elas encerram-revelam) são também as questões (e os mistérios) centrais da educação, desde a família, à escola, à comunidade, às igrejas. Mais, estas são as questões que, olhadas de frente (e não de soslaio ou distraidamente), se nos revelam como “interrogações essencialmente religiosas” pois “a religiosidade representa a expressão mais elevada da pessoa humana, porque é o ápice da sua natureza racional” (CPJP, 2005:30).

Na verdade, no centro da educação está a captação do sentido da urgência da manifestação do esplendor de humanidade que habita o precioso coração de cada ser, desde que é concebido e nasce, profundamente incompleto e dependente, mas profundamente capaz de realizar a missão da sua plena realização. Captada esta urgência, é preciso responder-lhe, não necessariamente à pressa, porque é urgente, mas calmamente, demoradamente, continuamente e cabalmente. Um dos primeiros problemas com que se confronta este exercício de profunda interrogação humana está justamente na pressa e na distração, seja porque devoramos apressadamente o tempo que passa, mergulhados na sua própria vertigem, alimentando-a, seja porque nos ocupamos a responder aos apelos desconexos e incessantes de uma indústria que nos entretém e distrai, com admirável mestria e progressivo requinte técnico.

A humanidade compreende cada vez mais claramente, embora isso pareça escondido sob a tãõ proclamada globalização económica, “que está ligada por um único destino, que requer uma comum assunção de

responsabilidades, “inspirada num humanismo integral e solidário” (CPJP, 2005:25). “O que une a família humana, tão nitidamente perceptível na interdependência em que hoje vivemos sobre a Terra, é o vínculo da *solidariedade*, o que constitui, na verdade, “um novo modelo de unidade do género humano” (CPJP, 2005:42). E é em torno desse vínculo, desse “supremo modelo de unidade”, como um eixo central em torno do qual gira o carrossel do mundo e da vida, que nos inspiramos para pensar as políticas e as ações em prol do bem comum, de todos e de cada um, particularmente a educação, pois “todos nós somos verdadeiramente responsáveis por todos” (CPJP, 2005:46).

Diga-se, antes de restringirmos a temática da educação, que a família constitui a primeira e fundamental instituição de educação. Ela forma o ser humano para a “plenitude da sua dignidade pessoal, segundo todas as suas dimensões, inclusive a social, pois constitui uma comunidade de amor e de solidariedade, insubstituível para o ensino e a transmissão dos valores culturais, éticos, sociais, espirituais e religiosos, essenciais para o desenvolvimento e o bem-estar dos seus próprios membros e da sociedade.” Como primeira escola de virtudes sociais, de liberdade e responsabilidade, as famílias proporcionam “os requisitos fundamentais para se assumir qualquer tarefa na sociedade” (CPJP, 2005:166)¹

Isto dito, que é e será sempre fundamental, podemos então focar a nossa atenção na educação escolar e social, num sentido mais amplo.

Personalização

É a pessoa humana, cada pessoa, que está no centro de toda a atividade de desenvolvimento humano: em cada aluno, em cada criança, em cada adulto, em cada profissional, em cada idoso com que deparamos² mora

¹ Como tal, a família faz parte integrante do que designaremos mais amplamente por educação social, embora assumam aí um papel primordial, que justifica este destaque. Diga-se ainda que esta centralidade da educação familiar justifica bem as necessidades que sentimos de promover também uma sustentada e permanente educação dos pais, no contexto da educação social (tal como promovemos, por exemplo, na Universidade Católica, no Porto, com o curso “Aprender a Educar”, destinado a pais com filhos em diferentes níveis etários).

² Importará falar-mos cada vez mais de crianças, adolescentes e jovens, adultos e pessoas idosas, quando falamos de educação, pois esse universo está cada vez mais presente inclusive nas nossas escolas, dada a proliferação de “públicos” que atualmente entram pelas escolas dentro, numa anarquia ainda pouco pensada.

sempre uma pessoa única, com uma dignidade inalienável e inviolável, que está acima e antes de qualquer enquadramento institucional ou função social (mesmo que lhe chamemos a palavra-talismã “cidadania”). A educação está no centro do desenvolvimento social porque é essa “arte” de cuidar e promover o desenvolvimento humano de cada pessoa, que nasce incompleta e só se desenvolve verdadeiramente na medida em que dá lugar ao outro e este a desoculta solidariamente e convoca a manifestar-se toda a humanidade indizível que o habita. A educação não se traduz, por isso, apenas em percursos de socialização e de formação para o exercício da cidadania responsável, traduz-se antes e acima disso em **percursos de personalização**, de irrupção de cada um no confronto livre com o outro, em dinâmicas sociais de interdependência, de cooperação e de liberdade. Educação é relação, é laço que ata e desata, por isso deve ocupar um lugar tão central nos processos de desenvolvimento social.

A pessoa humana não pode nem deve ser instrumentalizada por quaisquer estruturas sociais, sejam do Estado, privadas ou das próprias Igrejas, “pois todo o homem tem a liberdade de se orientar para o seu fim último”. A “verdade integral da pessoa humana” (CPJP, 2005:46) isso mesmo reclama, desde o mais íntimo e claro fio da sua interioridade até às mais evidentes manifestações sociais da sua natureza.

Uma educação autêntica e radical, por isso, na verdade do ser humano, isto é, no respeito integral pela sua origem e destino transcendentais e pela defesa intransigente da sua plena dignidade.

A educação, em cada momento, seja em contexto escolar ou social, é sempre uma relação, o encontro entre duas liberdades, duas liberdades que se olham face a face, olhos nos olhos. A experiência deste encontro é profundamente libertadora, mas não deixa de significar sempre exposição, vulnerabilidade e risco. A subjetividade é tocada ao seu nível mais íntimo (Batista, 2006), o que nos remete para uma ética do cuidado, para uma redobrada atenção face à manipulação do outro, sujeito de uma vida interior, que reclama uma resposta. Ninguém pode tomar o lugar de ninguém nesta resposta, no dom que se dá e no exercício da responsabilidade. No cerne da educação e da participação cidadã deve estar, pois, a garantia de acolhimento e reconhecimento da significação original testemunhada por cada rosto singular, cada pessoa, no “respeito pelo segredo interior” (ibidem).

Hilde Domin (1909-2006) diz isto de uma bela forma no seu poema “Tu existes” (2006):

O teu lugar é
onde olhos te olham.
Tu nasceste
onde olhos se encontram.

Suspensa por um chamar,
sempre a mesma voz,
parece haver só uma
com que todos chamam.

Caías,
Mas não caís.
Olhos te prendem.

Tu existes
porque olhos te querem,
olham-te e dizem
que tu existes.

Também Isabel Batista nos convida para uma importante reflexão axiológica sobre a educação, partindo já não apenas dos olhos mas do lugar que os acolhe e que os aviva: o rosto, na senda de Lévinas e de Ricoeur:

“o rosto é sempre mais do que a face. De certa maneira podemos chamar rosto a toda a expressão pessoal. O rosto é a pele enrugada, é a palavra pronunciada num dizer, é o olhar que olha e que, olhando, revoluciona a consciência que o acolhe. (...) O rosto representa o mistério da unicidade humana, a possibilidade de manifestação de um sujeito, de alguém que é senhor de um mundo absolutamente interior, de um pensamento próprio. É por esse motivo que interrogar outra pessoa é o mesmo que aceitar o desafio de uma interpelação e de uma resposta. Uma resposta que muitas vezes chega na liberdade de um silêncio, mas uma resposta. (...).

No rosto daquele que é capaz de nos falar anuncia-se uma alteridade impossível de captar racionalmente ou de possuir como coisa ou alimento. Uma alteridade que transcende qualquer atributo conhecido ou conhecível, como a cor dos olhos, o tom de pele, o tamanho do nariz, o tipo de vestuário e mesmo os traços de carácter ou os hábitos de cultura. O brilho de significação testemunhado pelo rosto de uma pessoa é de tal forma único, excecional, incomparável, surpreendente e belo, que rompe com todos os

esquemas conceptuais, abrindo o ser para uma aventura maior do que o simplesmente ser. (...)

A única forma de tentar aceder ao mistério de cada outro, aprendendo com a sua diferença, é entrar em relação, é tentar entrar em contacto com esse seu mundo muito pessoal através de um movimento de aproximação contínua. (...)

Em todos os planos da vida social, é preciso conseguir criar condições favoráveis à revelação da dignidade do único, impedindo que as pessoas desapareçam por detrás das máscaras situacionais que, positivamente, servem para as identificar num determinado contexto relacional. A justiça social é um direito ao rosto, ao nome, à memória, ao sonho, à palavra pessoal” (Isabel Batista, 2005).

Fazendo, desde já, uma ponte com a educação escolar e social³, importa lançar uma importante interrogação que consiste em sabermos como é que, no espaço público e na contínua construção social da democracia, promovemos “condições que permitam a cada pessoa viver, escrever, ler, interpretar e contar a sua própria história, num ambiente de paz, de estima social e de mútuo reconhecimento”, respeitando a “densidade antropológica de cada situação” (ibidem).

Os “alunos”, todas as pessoas que aprendem, desde crianças até às idades mais avançadas (o que incluirá, cada vez mais, as pessoas idosas), não são peças da máquina educacional, sujeitas às regras da competição e objetos de mercado e sujeitos de consumo, são seres humanos únicos que devem merecer o maior acolhimento e a melhor hospitalidade, no respeito pela sua singularidade e segundo dinâmicas singulares de personalização e de sociabilidade, pois, em termos educativos, como aqui os esboçamos, quando chegamos ao encontro com o outro (sempre atrasados, temos de humildemente reconhecer), a sua interioridade já se expandiu em constelações que são maravilhosas fontes de interrogação e de aprendizagem para nós, em especial para todos os agentes de promoção do desenvolvimento humano.

³ Temos vindo a desenvolver, na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica, um quadro teórico para repensar a tradicionalmente dita educação não-escolar e não-formal. Diga-se, de forma breve e aqui, que o conceito de educação social, sendo enunciado pela positiva e não pela negativa, é desde logo muito mais valorizador dos “públicos” (as pessoas) que envolve, geralmente adultos e pessoas idosas, servindo melhor os novos tempos e modos de educação de todos, ao longo da vida e com a vida.

Ninguém pode, pois, ficar de fora destes processos de revelação do tesouro escondido que mora em e é cada um de nós (para usar a expressão do relatório Delors, da Unesco). Neste sentido, é imperioso e urgente erradicar o abandono e a exclusão do acesso aos benefícios da educação escolar e social, quaisquer que sejam as razões que os sustentem, no quadro mais vasto de políticas sociais que promovem o bem comum e a solidariedade entre os seres humanos e as instituições. Este é um imperativo social inultrapassável e uma vigorosa fonte de bem-ser e bem-estar para cada um e para todos.

Mas sejamos claros, tanto quanto nos for possível. É urgente aprofundarmos no espaço público, com destaque para os tecidos e as redes interinstitucionais presentes em cada comunidade, qual é a conceção de “outro” que temos por referência, qual a axiologia que nos sustém quando falamos de educação, ou, se quisermos dizer de outro modo: de que falamos quando falamos de educação se não do lugar do outro (de cada um e de todos) nas nossas vidas e sociedades. Enquanto o outro constituir um problema ou uma ameaça e não uma soberana ocasião de nos tornarmos mais ricos, pela convivência fraterna com o diferente, hóspede em nossa casa, fonte de afetos e de tensões, ainda não descobrimos o sentido último da convivência social, apesar de já sabermos que coexistimos uns com os outros⁴. A justiça e a paz jogam-se neste nó da relação, ou melhor, nestes laços estabelecidos em difíceis comunicações sobre fronteiras estabelecidas.

Esta abordagem, é bom fazer notar, não constitui um paninho branco de renda que colocamos sobre a mesa, mas está no âmago quotidiano da nossa atividade de docentes, pedagogos e diretores de instituições de educação. Ou é esta perspectiva que acolhemos diariamente, algo que inscrevemos no difícil quotidiano das nossas escolas, com muito suor e alegria, ou não é e, se não é, porquê esperar milagres e para quê diabolizar a “sociedade de risco” em que se vive e a complexa vida que se leva?

Educação

Tanto a educação escolar e como a educação social têm um papel central nas sociedades de hoje, pela possibilidade e oportunidade que representam

⁴ Sobre o outro como ameaça vale a pena ver e debater, por exemplo, o filme “Colisão”, de Paul Haggis (2004).

de favorecer este desenvolvimento humano de personalização ou revelação de todos e de cada um, integralmente, ao longo de toda a vida e com a vida, num contexto, não o ignoramos, tão marcado pela fragmentação social da vida. Aliás, o contexto social hodierno não podia ser mais interrogador e inquietante: o medo, a desorientação, o caudal enorme de desemprego e de subemprego juvenil e a precariedade das relações laborais, a violência subtilmente naturalizada no nosso dia a dia, incentivada sobretudo pelos media, o estilhaçamento das referências locais, de vizinhança e de comunidade, e a simultânea conquista de referências mundiais, em redes, comunidades virtuais, ... colocam aos jovens e aos adultos questões novas, que inquietam, minam a confiança nas instituições existentes e apelam para a incessante procura de um ouro modo de viver em comum e em paz.

Mas, não estamos diante de um novo muro intransponível. Aceito o repto de sugerir alguns caminhos, a medida que promovo esta reflexão. Para poderem enfrentar estas questões, tanto a educação escolar como a educação social terão de evoluir, num contexto tão complexo como o de hoje:

- da educação como gestão de coletivos “domesticados” e “normalizados”, para a educação como relação e encontro e apoio à realização de itinerários pessoais de desenvolvimento humano e aprendizagem,
- da normalização para a autonomia e a autenticidade,
- do consumo para a criação,
- da educação como catálogo de imposição de ações de formação, para uma outra educação como construção de projetos pessoais de desenvolvimento e aprendizagem, assentes na liberdade, na responsabilidade e na solidariedade,
- da escola como um edifício isolado e fechado, para uma multiplicidade de polos e fontes de aprendizagem, presentes em qualquer comunidade, que educam crianças, jovens e adultos;
- da invasão e do *disempowerment*, que substituem e desautorizam, para o *empowerment* pessoal e institucional, integrando todos e cada um, em cada comunidade local,
- dos saberes que se comunicam como quem consome os mortos do nosso passado, para a lenta e pessoal construção de marcas pessoais de aprendizagem, que se vão nutrindo ao longo de toda a vida e com

a vida, na família, na escola, nos media, com os pares, no conjunto da sociedade,

- das escolas como instituições que tendem a concentrar as tarefas educativas de toda uma dada sociedade, para redes socioeducativas, devidamente articuladas e complementares, capazes de gerar e acrescentar capital social;
- do ter (mais classificações e certificados, mais estudos e mais diplomas) para o ser (mais manifestação da luz pessoal e única, em comunidade e em solidariedade).

É conflagradora e até dececionante a linguagem que usamos em educação (e como educadores) para qualificar as nossas ações educativas quotidianas: “definir “grupos-alvo”, “identificar utentes ou beneficiários dos serviços de educação, planear intervenções e estratégias para públicos “não-escolarizados”, “inscritos em modalidades de educação “não-escolar” e “não-formal”... etc, etc. Desde quando e até quando é que o não é princípio de encontro e de diálogo, de ensino e de aprendizagem? Esta é a linguagem armada, da conquista, da dos que já venceram e tudo sabem, antes mesmo de começarem a relacionar-se com cada pessoa que se abre ao confronto com o outro, ao desenvolvimento e à aprendizagem, esta é a linguagem de quem não respeita a dignidade do outro como rosto, esta é a linguagem da potencial destruição do desejo e da subjetividade do outro, que mata a alteridade, a linguagem da manipulação, da fabricação de sujeitos-objetos uniformes, debaixo dos quais supostamente terão de fazer os sujeitos-interioridades únicas, é a linguagem da fabricação de mais mesmos e da mesmidade, das comunidades fechadas sobre si mesmas, é a linguagem da recusa do exercício da minha liberdade e da minha responsabilidade como agente de desenvolvimento humano. Na verdade, o reconhecimento do outro na sua radical alteridade está no centro desta “antropologia relacional” (Gonçalves, 2004), na qual devemos permanentemente refundar a educação.

A crise que hoje vivemos está longe de ser apenas financeira e económica, reflete uma complexa e profunda crise de sentido (nunca se falou tanto em ética como nos últimos quinze meses!?) e sobretudo espelha uma dificuldade crónica de vivermos em comum, acolhendo todos e em paz. A educação surge-nos (emergente!) como um campo privilegiado na realização do direito universal à humanidade de cada ser humano, num contexto não

fortemente marcado pela dessocialização e desvinculação, pela fragmentação e pela desregulação, pela desigualdade social e por tanta incerteza quanto ao futuro (Touraine, 1997; Bauman, 2003; Azevedo, 2006; Barroso, 2006).

A educação escolar desempenha, neste contexto, um importante e imprescindível papel quer de transmissão de um precioso “thesaurus cultural”, quer de hierarquização de prioridades e valores (espelhados num projeto educativo construído de modo lento e partilhado), quer ainda de construção e conquista de um clima de confiança que advém sobretudo da credibilidade e do exemplo dos professores e diretores das nossas escolas.

Sociocomunitária

Dito isto, é óbvio que a racionalidade instrumental, económica e técnico-funcionalista, não pode nem deve constituir o principal referente do desenvolvimento da educação escolar e social. Mas são estes precisamente os referentes predominantes com os quais se pensa hoje a educação, aprisionando-a numa instrumentalização que a torna mais e mais estéril.

Entendemos que o amor constitui o esteio que permanece, ao longo de toda a vida, como o elemento central da ética do cuidado que tem de estar sempre presente na educação. A esperança é a luz que a orienta. Bento XVI, na sua carta aos cidadãos de Roma (2008), diz que “só uma esperança credível pode ser a alma da educação, como de toda a vida”. A cooperação entre todos os membros de uma dada comunidade social, por sua vez, representa o cimento imprescindível tanto para a transmissão dos valores humanos universais e fundamentais como para a promoção do contacto com as raízes histórico-culturais, pertença de partida que ancora qualquer viagem cultural de qualquer ser humano sobre a Terra.

A atualização do direito de todos à educação exige manter em aberto, na pluralidade de pessoas que aprendem e ensinam, na diversidade de práticas educativas e de contextos sociocomunitários, a capacidade de rever perfis de educação inicial e de educação permanente, de procurar outras formas institucionais e organizacionais, de fomentar outras culturas do exercício profissional (Azevedo, 2007), no quadro de uma nova institucionalidade, o que reclama uma renovada interinstitucionalidade e interprofissionalidade, em novos ambientes sociais de estímulo à criatividade e à inovação social, ao serviço do desenvolvimento de cada pessoa e de todas as pessoas de cada comunidade.

A ação socioeducativa que se desenvolve nas escolas e nas comunidades, as comunidades de aprendizagem escolar e social ou as “cidades

educadoras” (como outros lhe chamam⁵), deveriam assentar nestes pressupostos antropológicos e éticos, de tal modo que a sua conceção, planeamento e execução se guiassem por um conjunto de vetores principais:

(a) no que respeita à ação de educar:

- o reconhecimento de que cada pessoa (na educação escolar e na educação social) é sempre mais do que os contextos e os epítetos que a classificam, é uma história e uma vida interior únicas, em contínuo florescimento;
- toda a ação socioeducativa deve criar as condições para a irrupção dessa história e dessa vida interior, pois cada pessoa já é detentora de um saber e deve continuar a aprender a desenhar a sua história, num ambiente aberto, de confronto com os outros, de estímulo e de reconhecimento;
- só uma visão positiva sobre o outro, todos e cada um, carregada de esperança, dá conta da capacidade humana inalienável em ordem à perfeitibilidade, qualquer que seja a situação concreta em que cada pessoa se encontre, pois cada cidadão “é uma pessoa, ou seja, um sujeito ativo e responsável do próprio processo de crescimento, juntamente com a comunidade de que faz parte” (CPJP, 2005);
- a educabilidade de cada ser humano, a manifestação da sua humanidade única sob o estímulo da ação pedagógica, tem de estar inscrita na matriz de todos os projetos e dinâmicas de mediação socioeducativa;
- as aprendizagens significativas requerem a construção, geralmente muito lenta, de itinerários pessoais, forjados nas relações interpessoais e apoiados por dinâmicas interinstitucionais e por redes sociais cooperativas, localmente tecidas. A identidade deve ser uma característica das instituições de educação. Instituições “que dão tempo ao tempo”, como bem dizemos, que criam e valorizam os tempos de encontro, de relação, de criação de laços, ações tantas vezes tão difíceis de desenvolver.

⁵ Embora contenham algumas diferenças, estes conceitos são contíguos e este não é o momento para aprofundar estas diferenças.

(b) no que respeita às dinâmicas socioeducativas comunitárias:

- o encontro e o conhecimento mútuo entre as diferentes instituições de cada comunidade local, cidade ou departamento dentro da cidade, é um imprescindível ponto de partida, que, as mais das vezes, tem de ser precedido de um trabalho árduo de mapeamento e de contacto pessoal de cada uma das instituições que podem e devem ser envolvidas (temos descoberto, na nossa acção concreta em várias cidades, instituições que podem desempenhar um importante papel no apoio a estas dinâmicas socioeducativas, inicialmente insuspeitadas (centros de saúde e jornais locais, cafés e mercearias, juntas de freguesia ou Misericórdias, ...));
- mas não basta conhecer e estar próximo, é necessário reconhecer, conhecer de novo aqueles que já conhecemos. Ou seja, valorizar o que os outros, pessoas ou instituições, fazem, acolher as suas dinâmicas como contributos importantes para a comunidade e o seu bem comum educacional, descobrir complementaridades de pensamento e acção e lacunas a preencher. Isto corresponde à concretização de duas orientações centrais no desenvolvimento social, enquanto dinâmicas abertas e potenciadores da realização humana de todos os homens e do homem todo: trabalhar de modo interinstitucional e de modo interprofissional. Sem reconhecimento não há respeito pelo diferente nem desenvolvimento social sustentável;
(Nota: estes dois passos não se podem confundir com práticas mais ou menos perversas de "audição dos interessados", que só servem para legitimar o que está decidido em estudos e gabinetes reservados ou secretos, que conhecem, à partida (e à chegada) tudo o que cada instituição e pessoa da comunidade precisa em cada momento, pré-definindo "estratégias" e "intervenções" para "populações-alvo"...)
- a cooperação surge na sequência dos passos anteriores (ou não surge, se eles falharem) e traduz-se em construir ou reconstruir redes, criar novos cruzamentos interinstitucionais e interprofissionais, articular pensamentos e acções concretas, aliando o formal e o informal e combinando sempre a acção do Estado, do setor social e cooperativo e do setor privado. É muito difícil, nós sabemos, mas é o caminho e os frutos que vão aparecendo em iniciativas que a Universidade

Católica tem à vista na Trofa (www.trofatca.pt) ou no Porto (Porto Cidade Solidária, www.porto.ucp.pt), nos projetos que desenvolvemos⁶;

- tudo isto para convergir no estabelecimento de *compromissos sociais concretos*. Privilegiamos o *poder com* e não o *poder sobre*. Devíamos estar a chegar ao fim da era dos “protocolos”, que dizem tudo e para nada servem. Precisamos de ir mais longe, e cada instituição tem de saber, para cada ação socioeducativa concreta, o que quer e pode dar, quando, até quando, com quem, como, para quem. São estes compromissos que solidificam o desenvolvimento e o tornam sustentável no tempo e na capacidade de promoção da justiça e da paz.

A educação de cada um é de todos, ao longo de toda a vida e com a vida, só é possível no quadro destas dinâmicas sociocomunitárias fundadas, em síntese, no *encontro*, no *reconhecimento*, na *cooperação* e no *compromisso* pessoal e social, quatro passos de dinâmicas que valorizem, reconheçam e comprometam os múltiplos poderes de um amplo leque de instituições e pessoas, seja para que ninguém fique de fora do acesso e do usufruto dos bens educacionais seja para que a solidariedade seja o realcimento de sustentação do desenvolvimento humano e da vida em comum.

Por isso, estamos a introduzir no espaço público a reflexão em torno do paradigma da “Cidade Solidária”. Pretendemos colocar estas reflexões sobre a educação, fundadas na Doutrina Social da Igreja, em cima da “mesa social comum”, retirando-as dos documentos confessionais e de circulação restrita. Nada temos a temer, antes, com humildade, só temos a ganhar em entrar nesse jogo do tecer dos laços sociais, que tanto nos é caro, em termos de inspiração cristã.

Cultura

Qual será o valor que estas duas abordagens, que se ligam numa única espiral, para a nossa reflexão e para as nossas atividades, nas escolas estatais e católicas e nos secretariados diocesanos, no contexto social e cultural de hoje? Fica a questão, para ser retomada nos trabalhos de grupo.

⁶ A minha universidade está envolvida em vários projetos socioeducativos comunitários, através da sua Faculdade de Educação e Psicologia, como é o caso do “Trofa Comunidade de Aprendentes-TCA” e o caso do “Porto Cidade Solidária”, que estão referenciados e explicados nos referidos endereços eletrónicos.

Esta responsabilidade social pela educação e pelo desenvolvimento integral da pessoa situa-se no âmago da dimensão cultural do desenvolvimento social. Sendo a perfeição integral da pessoa e o bem de toda a sociedade os fins da cultura (Gaudium et Spes, n°59), a dimensão ética da cultura é, portanto, uma prioridade na ação social e política (CPJP, 2005:348). Se nos afastarmos desta dimensão, preocupados e demasiado ocupados, por exemplo, em definir os requisitos económicos e técnicos para a educação ou em provocar o entretenimento pelo entretenimento, podemos continuar a promover um real empobrecimento humano. Uma cultura pode tornar-se estéril e caminhar para a decadência quando “se fecha em si própria e procura perpetuar formas antiquadas de vida, recusando qualquer mudança e confronto com a verdade do homem” (Centesimus Annus, n°50).

Um cultura que enriqueça realmente todos os seres humanos, salvaguardando a integridade da pessoa humana, exige, pelo contrário, o envolvimento de toda a pessoa, que nela desenvolve a sua criatividade, a sua inteligência, o seu conhecimento do mundo e dos homens, e investe, além disso, a sua capacidade de autodomínio, de sacrifício pessoal, de solidariedade e de disponibilidade para promover o bem comum” (CPJP, 2005:348).

E voltamos ao princípio, numa espiral contínua e permanente: não são visões redutoras, ideológicas e instrumentais do ser humano e da vida, mas uma correta antropologia que é o critério de iluminação e de verificação para todas as culturas históricas (CPJP, 2005:349), pois cada expressão cultural, na sua diversidade, constitui fundamentalmente um modo diverso de “enfrentar a questão sobre o sentido da existência pessoal” (ibidem). É esta interrogação, que provém do mistério da vida, remete para o mistério maior, o de Deus, o centro de toda a cultura.

Nestes tempos, que alguns apelidam de “cristianismo frágil”, é imenso o campo de oportunidades para propormos o rosto do autêntico cristianismo e para repensarmos a dimensão religiosa da educação, como capacidade de tudo ligar no homem e em todos os homens e de tudo unir a Deus. De facto, esta dimensão religiosa deveria ter um crescente lugar nos projetos educativos das escolas, seja por influência direta das famílias que a desejam inscrever na educação dos seus filhos, seja por deliberada opção dos docentes e dos diretores das escolas. Daí também a importância da livre escolha de escolas com ideários efetivamente distintos (e não sempre os mesmos, uns porque se desenvolvem em escolas do Estado, outros porque

se desenvolvem em escolas controladas pelo Estado!). O fechamento da dimensão religiosa do desenvolvimento humano nas escolas católicas e nas aulas de EMRC constitui, como sabemos, um enorme empobrecimento face às fascinantes oportunidades de ir perguntando e respondendo às questões centrais da humanidade do ser humano, que são as do mistério do ser humano e da transcendência. O caminho a percorrer é longo e árduo, mas temos de nos bater por ele, sob pena de a educação das futuras gerações ficar definitivamente mutilada. E não seria mau começarmos a dar valor, a reconhecer, o que de tanto já ocorre e que nos conduz para este caminho, como por exemplo, a valorização do saber-ser, ao lado do saber e do saber-fazer, o valor do exemplo pessoal dos docentes, dentro do que se entende por ser bom professor... Como, quando, com quem, queremos inscrever esta questão no espaço público da educação? O direito à participação de todos na cultura e na formulação das políticas culturais é um direito humano elementar.

Referências Bibliográficas

- Azevedo, J. (2006) *Redes, territórios e comunidades de aprendizagem*. Relatório da disciplina do Curso de mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Pedagogia Social, UCP, Lisboa
- Azevedo, J. (2007). *Aprendizagem ao longo da vida e regulação sociocomunitária da educação*. Cadernos de Pedagogia Social, 1. Porto. UCP-FEP (pp7-40).
- Batista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro. A educação como compromisso ético*. Porto. Profedições.
- Barroso, J. (Org.) (2006). *A regulação das políticas públicas de educação*. Lisboa: Educa.
- Bauman, Z. (2003) *Comunidade. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores,
- Conselho Pontifício Justiça e Paz-CPJP (2005) Compêndio da doutrina social da Igreja*, Lisboa. Principia.

Contributos para uma perspectiva antropológica e sociocomunitária...

Domin, H. (2006) *Estende a mão ao milagre*. Porto: Cosmorama.

Gonçalves, J. L. (2004) *Interculturalidade e personalismo. Uma abordagem antropológica a partir da interpelação crítica de Abdallah-Preteille* in M. F. Fernandes, J. L. Gonçalves, P. Leitão & E. Nascimento, *Da ética à utopia em educação* (pp 69-151). Porto: Edições Afrontamento.

Touraine, A. (1997) *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC, 1997.

A Escola e o Desenvolvimento Integral da Pessoa. A problemática dos valores éticos e religiosos no mundo globalizado¹

ISABEL CARMELO ROSA RENAUD (*)

É para mim sempre muito honroso poder partilhar algumas das reflexões que tenho feito ao longo da vida, quarenta e dois anos a dar aulas de ética e a pensar um pouco do que é isto, do que é o comportamento humano. Às vezes não sei se sei muito bem que se façam reflexões do ponto de vista filosófico quando a maior parte das pessoas fica mal impressionada quando se fala de filosofia. Mas se de médico e de touco todos temos um pouco, de filósofos temos muito, também. Todos temos o gosto de parar na vida, às vezes, e perguntar: «o que é que estamos aqui a fazer?» Gosto de perguntar isto nas aulas, aos alunos: «o que é que estamos aqui a fazer?» Eles ficam a olhar para mim como quem diz: «a pergunta é óbvia. O que é que havemos de estar aqui a fazer?» Temos que estar aqui a ouvi-la, agora, durante este tempo. Depois eu digo: «não é só isso que os senhores estão a pensar. Todos nós chegámos um dia a casa e perguntámos: «o que é que andámos hoje a fazer?» Acho que, hoje, esta é a grande questão que a ética e a filosofia nos põem.

Então eu ia começar. Vamos ver se alguma coisa se pode aproveitar do que pensei lá em casa, encomendado pela Dr.ª Cristina Sá Carvalho. Uma reflexão de matriz filosófica e ética implica sempre um terminal de ética, com a vivência do dia a dia, a fim de se submeter a uma análise que começa por ser uma retrospectiva para se tornar depois prospetiva. Deste movimento retrospectivo sei que não se deve esperar muitas novidades na reflexão. Esta não inventa mas — como dizia Hegel, a propósito da filosofia — só está a

¹ Texto segundo a gravação da conferência.

(*) Doutora em Filosofia Moderna e Contemporânea. Professora catedrática aposentada (Universidade Nova de Lisboa, Universidade Católica Portuguesa). Especialista em bioética.

espera que o dia tenha passado para dizer se ele teve ou não sentido e está à espera de receber o seu conteúdo da vida já vivida. Mas o privilégio, e a reflexão, consiste em ver de modo diferente aquilo que já conhecemos. No caso presente é mais que evidente que já conhecemos os alicerces e valores de base nos quais repousam as tarefas educativas da escola. Todos somos professores aqui, mas se a leitura retrospectiva coloca acentos não imediatamente perceptíveis para quem está mergulhado na vida da escola, a finalidade deste esforço não pode senão ser de prospetiva, destinando-se a encontrar novos acentos que possam balizar a vida futura.

As palavras introdutórias tencionam lembrar que vamos tratar daquilo que já conhecemos todos e que eventualmente não podemos trazer nada de novo que outros não tenham já refletido, mas lembram também como é urgente determinar as novas prioridades e os acentos, novos também eles, aos quais a missão do ensino escolar será chamada a confrontar-se nestes tempos que vivemos.

Começava com a primeira parte em que irei falar mais filosoficamente do mundo laico e a segunda parte, mais do mundo religioso.

1. “A escola e a problemática dos valores éticos”

A primeira parte da minha abordagem será sobre “A escola e a problemática dos valores éticos” e começava com um tema que vou tratar muito brevemente, a «**convicção**». A primeira função da educação infantil consiste em comunicar bons hábitos, adquiridos simplesmente em função da autoridade institucional do docente. Em geral, o docente é uma pessoa mais velha à qual a criança reconhece, ou deveria reconhecer, o direito de ensinar, não apenas conhecimentos, mas também determinados modos de comportamento.

O traço mais distintivo da convicção é que ela é minha. Minha porque ela me foi dada como certa e indiscutível. É deste modo que a convicção se cria. “Os meus pais disseram-me que é assim, e eles sabem porque são os meus pais.” O professor tem razão e portanto o aluno, ainda criança, não sente necessidade de submeter o que o professor diz a um rigoroso processo de investigação. Eventualmente o que o professor propõe como convicção pode ser verificado junto dos pais, ou junto de outro docente. Mas o carácter de convicção, com o qual se apresentam os dados comunicados à criança,

consiste numa certeza, da transferência de uma certeza, da certeza do professor para a certeza do aluno. Este está certo de que é assim, porque alguém lho disse. A convicção é uma certeza que se tornou minha.

Do ponto de vista filosófico, podemos lembrar que o primeiro capítulo da fenomenologia do espírito, de Hegel, começa com o conceito de «Meinung». Isto é, da opinião que é minha. Como se a opinião, «Meinung», implicasse a sua apropriação por mim, tornando-se minha, Mein ou Mine. Ora, na vida adulta, a presença da convicção permanece intacta em alguns de nós. Por exemplo, dizemos que vivemos num mundo globalizado e tal é a nossa convicção, mesmo quando não analisamos de perto o que significa «globalizar». Temos a convicção de que o telefone portátil, a internet e a televisão nos fazem viver num mundo globalizado, ainda que não tenhamos analisado de perto também o conceito de globalização. No entanto, se esta se limitasse à certeza de uma convicção subjetiva, ficaria consideravelmente empobrecida.

Passo rapidamente para o segundo tema, a «**confiança**». As nossas primeiras certezas foram-nos dadas, o que pressupõe um clima de confiança. Recebemo-las. A certeza das convicções implica que confiamos nas pessoas de quem aprendemos os elementos básicos da vida em sociedade. Podemos ter tido desilusões, mas mesmo essas compreendem-se num clima de confiança, sem a qual a vida se torna impossível, instável e irreal. Este clima de confiança indica que temos, ou tivemos, modelos de humanidade nos quais depositámos a nossa confiança. Quando no Evangelho Jesus toma as crianças como exemplo a imitar, a questão do voltar a ser criança, o aspeto imitável do comportamento das crianças não é o egocentrismo, que marca a idade infantil, mas a capacidade espontânea que as crianças têm de confiar, de aceitar, de se sentirem seguras, o que faz com que elas não duvidem daqueles que se ocupam delas. Uma confiança implica, assim, uma certa entrega do ser ao outro, o que qualifica como ética a situação de intersubjetividade na qual normalmente vivemos.

Os adultos, e algumas crianças, fazem, com certeza, a dolorosa experiência da desilusão, compreendendo que não se pode confiar em todas as pessoas com as quais se priva, que é preciso pôr a confiança à prova do tempo e das circunstâncias, sob pena de se ser vítima de uma certa ingenuidade. Se a confiança infantil autoriza esta ingenuidade tão encantadora, não é, todavia, um exemplo a manter toda a vida. Mas o que

aparece como exemplar ou, pelo menos, extremamente rico em humanidade, é a admiração por pessoas que, sendo nós já adultos, podemos considerar como modelos, não da passerelle, mas modelos em humanidade. Já desde a «Ética a Nicómaco», de Aristóteles, sabemos que imitar modelos não é imitá-los pura e simplesmente. Mas deixar-se moldar pela sua maneira de estar no mundo, ou pela sua competência em determinados setores da existência, a fim de traçar o nosso próprio caminho, caminho esse que será sempre único, inovador, ainda que inspirado pela energia que brota de determinados modelos. É nessa altura que podemos saudar os modelos humanos que, tacitamente e eventualmente sem terem consciência disso, ajudam e ajudaram sempre a moldar a nossa personalidade, por exemplo, os professores que nos marcaram. Não foram, necessariamente, sempre os mais inteligentes, mas os que, com a sua maneira de estar presentes conseguiram suscitar em nós uma admiração geradora de confiança. O ideal do professor, assim como o dos nossos pais, e o dos pais, em geral, devia ser, não em primeiro lugar impor a sua vontade à aluna ou ao aluno, à filha ou ao filho, mas tornar-se digno de admiração por parte dela ou dele, ou pelo menos, digno da confiança que os próprios educadores exigem do formando. Tornar-se digno de confiança faz de um professor um candidato a ser modelo, o que exige muito mais do que apenas competências no campo do saber teórico. Quando se afirma que a educação se adquire pelo exemplo, quer-se dizer que a ética se torna viva, menos pela comunicação de um saber e mais pela força de interpelação que surge dos modelos, graças à sua capacidade de se tornar, no sentido restrito da palavra, exemplares.

E passava ao terceiro ponto, a «autonomia». A autonomia pessoal é uma condição de possibilidade da moral e da ética. Trata-se de um tema que está hoje muito em moda, embora a sua abordagem seja muito complexa e muito mais do que parece à primeira vista. Basta pensar que, hoje, (e só para dar um exemplo de uma área que tenho trabalhado, a bioética) há, em alguns hospitais, mais de noventa modelos ligados à autonomia do doente. Hoje toda a gente fala de autonomia. Eu principalmente oiço falar as enfermeiras e os médicos. Fico lá ouvi-los e a pensar que está um bocado longe do conceito aquilo que eles dizem. Eu também ando longe de outros conceitos, também não os conheço.

Mas, com a adolescência, a procura da autonomia é vivida como reivindicação, que tem o mérito de traçar um ideal a conquistar. Muitas vezes a autonomia é, então, assimilada à independência pura, à capacidade de decidir por si próprio. Como se a confiança tivesse mudado de sentido

em comparação com os modelos que tínhamos escolhido quando éramos mais novos. «Agora só confio em mim para decidir». Nós sabemos que, na vida ética, a autonomia e os modelos a seguir não constituem uma alternativa, mas na juventude a articulação entre estes dois elementos da decisão ética é sentida mais como dicotomia que como reforço recíproco, do que «deve ser».

A autonomia psicológica, no adolescente, instaura-se muitas vezes «contra»: contra a palavra dos pais, contra a palavra dos docentes, como se fosse necessário reagir contra um obstáculo para adquirir uma prova da sua presença. Verificamos, assim, que não podemos confundir a definição filosófica de autonomia moral/ética com a dimensão psicológica do seu aparecimento. Contudo, se a vida precede a reflexão, verifica-se que as convicções éticas estão presentes antes da tomada de consciência da autonomia que lhes fornece os seus alicerces. No entanto, nas convicções encontram-se os valores éticos e morais que nos são propostos. À primeira vista, surge um dilema: ou somos nós que constituímos os valores que escolhemos, e nessa altura podemos falar de autonomia, ou obedecemos à injunção de valores, e nessa altura são os valores que mandam em nós. Como se a nossa autonomia capitulasse perante os valores morais. Srs. Drs. e caros colegas, não imaginam como é interessante perguntar aos jovens, e faço esta pergunta há muitos, muitos anos, a muitos grupos:

- «Donde surgem os valores, donde vêm? Qual a origem das normas? Qual a origem das leis morais?»

É tão interessante ouvir a resposta. Muitas vezes, o diálogo com os jovens choca com esta ideia, um bocado simplista, de autonomia. Nesta última perspectiva, sou eu que decido aquilo que é um verdadeiro valor. Ao passo que, na primeira, o regime de autonomia parece ceder o passo à heteronomia. Como se eu perdesse a minha identidade própria quando me faço servo de valores éticos. Notemos que alguns pensam, em nosso entender erradamente, a autonomia como sendo um livre arbítrio, tão independente que não se deve regular por nada que não seja o regular do puro capricho humano. Às vezes, a análise dos problemas bioéticos encontra uma noção de autonomia, que confunde, deste modo, o livre arbítrio com o arbitrário. Ora, crescer eticamente exige uma tomada de consciência, progressiva, da harmonia entre a autonomia pessoal e a assunção dos valores morais que nos são propostos. Supera-se uma compreensão errónea do individualismo quando se compreende que comprometer-se no caminho dos grandes valores

éticos não significa aceitar um regime de heteronomia ética. Noutros termos, tornamo-nos, realmente, peças morais, quando damos um conteúdo à nossa autonomia. Este conteúdo situa-se do lado dos grandes valores éticos e morais, que estruturam a personalidade humana, portanto, a autonomia não é um fim em si mesmo da ética, não é um valor moral, mas deve ser considerada como uma condição de possibilidade para a condição humana conseguida. Se o contrário de autonomia é a heteronomia, como constrangimento, então podemos concluir que não estamos perante o reino da heteronomia, quando aderimos aos grandes valores da existência, valores como a busca da verdade, a realização do bem, a abertura à beleza, o trabalho solidário em proveito da justiça. É a liberdade da nossa adesão aos valores que dá à nossa autonomia moral o seu sentido e faz dela um valor primordial, precisamente enquanto possibilidade de vivência dos valores.

Passava agora a outro ponto, «**A dúvida e o confronto com o relativismo do mundo contemporâneo**». Sigamos o caminho do crescimento humano, na escola. Não se trata de fazer um percurso cronológico, mas de perceber o modo como se interligam as experiências humanas fundamentais no campo da ética. Tendo-se adquirido a autonomia, verificamos, de modo mais agudo, que nem toda a gente pensa como nós. Que os valores que nos animam não fazem unanimidade à nossa volta. Se estivessem em questão valores menos importantes, tais como as modas ou os hábitos específicos das comunidades nacionais, não haveria problema nenhum, mas apenas a curiosidade de partilhar experiências diferentes. Às vezes, quando viajamos, é isso que acontece: vivemos culturas diferentes ou hábitos diferentes. A dificuldade surge quando estamos confrontados com tomadas de posição radicalmente diferentes, sobre problemas existenciais, como por exemplo o aborto, a justiça social, a compreensão do civismo, a vivência da sexualidade, o envolvimento afetivo ou o amor. Então, correremos riscos extremos, ou do relativismo ou do fanatismo. Com efeito, a primeira reação, tão mais angustiante quanto mais inteligentes somos, é a dúvida que se instala dentro das nossas convicções. Será que tenho razão nas minhas convicções éticas quando tanta gente à minha volta vive de outro modo? Será verdade que o êxito profissional se encontra mais numa vida de serviço aos outros que numa profissão orientada unicamente para ganhar dinheiro? Será que temos razão nas nossas convicções de base? Porque é que muitas pessoas inteligentes não pensam como nós?

Toda a pessoa inteligente, ou que procura pensar, encontra a dúvida no seu caminho de reflexão. O fanatismo, por um lado, e o relativismo, por outro constituem duas portas de saída desta prova. O confronto com a pluralidade das convicções é uma prova, quase que um sofrimento, porque não temos uma prova, por si evidente, de que temos efetivamente razão na escolha dos valores que consideramos em si superiores ou excelentes. É então muito útil lembrarmo-nos de uma tese já presente na «Ética de Nicómaco», de Aristóteles. No campo do agir dizia o autor, e continuamos a dizer, não dispomos de uma visão clara, mas de uma pré-visão. O campo da certeza que afeta as nossas convicções subjetivas, tem de se entender como implicando uma espécie de aposta, à maneira de Pascal: «*Il faut parier*». Aposto que a minha vida, a nossa vida, se deve nortear pelos valores mais altos da bondade, da verdade, da justiça e da solidariedade. A autonomia ética descobre-se, agora, na plenitude da sua natureza. Comprometo-me livremente com valores que parecem mais altos, ainda que nem toda a gente esteja de acordo comigo. Longe de cair num puro arbítrio, que se orienta à seu belo prazer, a autonomia significa o compromisso livre, e sempre arriscado, com valores que valem a pena, que valem o esforço. Com efeito, a pena, que adere à tude tarefa do agir ético, não está ausente da autoimplicação, da autonomia pessoal. Por sua vez, a resposta do fanatismo consiste em aniquilar mentalmente as posições que diferem da nossa. Como se a qualidade de todos os atos obedecesse a uma lógica do preto ou branco. Todos nós, Srs. Drs., que somos mais velhos, sabemos que há muito cinzento entre o preto e o branco. Muitas vezes, porém, o fanatismo das convicções próprias significa o medo, o medo de confrontar estas com as convicções dos outros e de entrar em diálogo com elas. No outro extremo situa-se o relativismo. O ideal com posições ou valores opostos aos nossos pode levar à perda do compromisso pessoal. Podemos mesmo conservar as nossas convicções, mas considerarmos que não têm mais valor do que as convicções opostas, protagonizadas por outros professores, por outros alunos, outros colegas ou outros cidadãos. É mesmo fácil defender este relativismo em nome de uma pseudo-tolerância. Não será que a temos, com efeito, ao sermos tolerantes para com os que se opõem às nossas convicções? O perigo surge assim, tal como se verifica muitas vezes no sistema educativo, do efeito reflexo que provém de uma abertura prévia ao diálogo. O diálogo situa, retrospectivamente, as nossas convicções numa escala de igualdade com convicções diferentes e nesta escala tudo tem, aparentemente, o mesmo valor. Ora, na educação ética e moral pode ser uma conclusão *de facto*, mas não de *direito* na medida em que a ética não

se identifica com a política. Na política temos que dialogar, porque a democracia se baseia precisamente no pressuposto da diferença entre as maneiras de entender a vida boa, a vida ética, a vida moral. Mas na ética existem valores superiores, cuja superioridade não depende ontologicamente do meu compromisso a seu respeito, onde contudo se encontra o critério da superioridade dos valores, que não depende da subjetividade de cada um dos agentes.

Então passava ao quinto aspecto, «**A Abertura ao Universal**».

Em nosso entender, o primeiro critério pelo qual é preciso medir os valores é o critério do Universal. Deste ponto de vista Kant tinha razão, mas de que universalidade estamos a falar? Questão complexa à qual é preciso trazer, pelo menos, um começo de resposta. A universalidade não pode ser meramente formal, como se os valores se revestissem de uma exigência de universalidade. Mas os valores superiores são os que tornam a existência de todos os seres humanos mais rica, mais feliz, mais conforme à eminente dignidade do ser humano. Acabamos de pronunciar a palavra dignidade, efetivamente, em relação com a universalidade dos valores. A dignidade humana é universal. Estamos de acordo, mas será isso um critério universal para a avaliação dos valores? Por um lado sim, mas ainda é necessário indicar o que se entende por dignidade. Por outro lado, este critério ainda permanece formal. Como é que o princípio da dignidade humana pode, concretamente, determinar que um valor é superior ao outro? A única resposta possível reside do lado da igualdade. Que os seres humanos, tão desiguais pelo nascimento, pela cultura, pelas opções religiosas ou simplesmente pela expressão dos seus desejos, possam estabelecer e propor conteúdos de valores que os tornem iguais em dignidade, em exigência de respeito, fornece um critério, por um lado suficientemente universal, para poder responder à presença da razão prática, mas por outro, suficientemente pragmático para julgar conteúdos de valor. Por exemplo, garantir que todas as crianças tenham um igual direito à educação e instrução, obedece ao critério da universalidade e, simultaneamente, contribui para conferir a todos os seres humanos um universo cultural, cujo conteúdo é destinado a moldar concretamente a sua personalidade.

A igualdade reside, aqui, no direito a inserir-se numa cultura particular. A universal dignidade humana não exige que todos possam crescer no mesmo molde cultural, mas que possam dispor dos meios culturais através dos quais a promoção do ser humano e as relações autenticamente humanas

consigam desenvolver-se. O critério da universalidade mantém, contudo, uma dimensão formal. Se já permite hierarquizar muitos valores, não parece suficiente para determinar o conteúdo supremo do Bem. Por sua vez, a política satisfaz-se com esta indeterminação, dado que a democracia implica que o Estado não pode ser o depositário do conteúdo da vida boa. Será que existe um conteúdo absoluto do Bem ético? Mas a neutralidade do Estado impede que nas escolas públicas se apresente como a melhor solução uma determinada compreensão do Bem ético que se enraíza numa compreensão religiosa da existência.

Noutros termos, o Ensino Público limita-se a propor uma multiplicidade de respostas quanto ao sentido mais elevado da existência, sob pena de ser considerado confessional ou dogmático. Paralelamente mostra-se que a tolerância exige o respeito pelas várias respostas quanto ao conteúdo do Bem supremo na nossa existência. Resulta que a compreensão do sentido mais nobre da existência humana se limita à apresentação humanista dos bens que a nossa cultura plural pode justificar: o respeito recíproco, a justiça, a igualdade, a entreajuda, a solidariedade, a bondade, etc. No nosso mundo globalizado, porém, a dimensão absoluta do Bem ético pode ser objeto, e tem de ser sempre objeto, de testemunho, mas aparentemente não de ensino, nas escolas públicas ou estatais. A pergunta subsiste: Será esta resposta suficiente para ir ao encontro da sede de Absoluto que, precisamente na idade jovem, se busca tantas vezes? Não será que o nosso Ensino ocidental corta, à partida, aos jovens, a possibilidade de descobrir o que há de mais profundo na existência humana?

Passo agora, rapidamente, à sexta questão, «**A descoberta de Deus**».

Vejamos, primeiro, a questão da afirmação de Deus na Fé

Em geral, a questão de Deus é imediatamente posta em relação com a Fé e, na época da globalização, com a Fé segundo a pluralidade das religiões. Não se pode negar, efetivamente, que a existência marcada pela presença de Deus, é primordialmente sustentada pela vivência de uma Fé. Mas a questão, tão velha, da possibilidade, para a simples razão humana, de descobrir um sentido na questão de Deus, não deveria ser abandonada à partida. Não queremos dizer que a filosofia será o caminho melhor para levar as pessoas a crer, mas a questão da existência de Deus como fundamento absoluto do sentido da existência deveria, certamente, ocupar um lugar de destaque, tanto para mostrar a não inconsistência da fé, como para evitar a deriva dos fundamentalismos. Ora, a presença de Deus pode

iluminar, de dentro, a compreensão racional do Bem ético. Esta observação sugere-nos mudar de atitude e retomar a análise na base dos outros pressupostos. E passarei, então, para a segunda parte.

2. Ética e Fé – Os valores religiosos

A base da segunda parte da nossa análise é, precisamente, a existência de Deus. Como é que esta Fé apareceu? “*Fides ex auditu*”, já dizia S. Paulo (Rm 10, 17). A Fé vem de ter ouvido anunciar. A Fé foi recebida, não inventada a partir de nada. Recebida por aqueles que no-la fizeram partilhar, que a quiseram partilhar connosco, julgando que ela iria inserir-nos na dimensão mais profunda e rica da nossa existência. Qual é, contudo, a novidade do mundo globalizado relativamente ao anúncio da Fé, mais precisamente, a Fé cristã?

A alteração das condições de vida tem, evidentemente, uma repercussão na maneira como recebemos e vivemos a Fé. Assim, qualquer que seja a sua proveniência, o testemunho que nos transmite a Fé deve submeter-se às circunstâncias que envolvem o desenrolar da nossa existência. Sublinhemos algumas delas, que aliás deverão ser suficientemente conhecidas para não exigir grandes comentários, nos limites desta análise. Na Europa fala-se, não raras vezes, de uma época pós-cristã. Aparentemente ter-se-iam esgotado, sem aparente êxito de continuidade, todas as formas de vivência da Fé. Noutros termos, o anúncio da Fé já não pressupõe, sequer, a ausência da Fé, mas a impressão de que a Fé já não pode trazer nada de novo, relativamente a um passado já caducado, pretendidamente já bem conhecido. Em seguida, a possibilidade de seguir as catástrofes em tempo real (pensemos no terremoto do Haiti, por exemplo), levanta a questão, sempre igual, pelo menos desde o tempo de Job: «Onde estava Deus e porque é que não afastou todos estes males?» Do mesmo modo, a outra face do mal, ainda mais tenebrosa que o sofrimento, lança um desafio a Deus: «Porquê tanta maldade, tantas atrocidades cometidas pelos seres humanos? Porquê a morte dos inocentes? Porquê o trágico de tantas mortes que deixam tantas crianças à deriva?» E, no mundo da ciência, o que é que Deus pode ainda significar? A globalização da economia e das finanças parece também obedecer a imperativos autónomos que estão bem longe das sugestões da Fé. Enfim, como viver na presença de Deus numa sociedade onde as comunidades cristãs estão, e estarão, numa situação minoritária

de diáspora. Na verdade, essas são questões já muito antigas, às quais o mundo globalizado fornece apenas aspectos específicos e a resposta não será totalmente inovadora, embora mais ortoprática do que ortodoxa. Trata-se de tornar Deus credível. Com certeza, em si mesmo, Deus é credível, mas para quem não O conhece são os crentes que O devem tornar credível. É por isso que, mais do que no passado, o agir dos homens de Fé tem quase prioridade sobre a comunicação e o ensino da *Reta Doxa*. Ortodoxia no sentido de crença, de correto, e evidentemente não no sentido do cristianismo ortodoxo.

Mas, como tornar Deus credível face ao mistério do Mal? A única resposta que os cristãos têm é o reenvio para o próprio mistério de Deus. Não será, com certeza, uma resposta teórica ao problema do Mal. Será, contudo, a afirmação que a Cruz de Jesus Cristo significa que Deus teve, Ele próprio, que assumir o Mal. Não se poderia dizer de um modo mais explícito que o Mal sob todas as suas formas constitui um mistério de tal forma que escapa à compreensão do ser humano. A afirmação da assunção do mal por Deus mesmo completa o enigma do Mal apresentado no livro de Job. Mas como sabemos que Deus assumiu o Mal do mundo na cruz de Cristo, perguntar-se-á: Não será isso uma teoria inventada pelos cristãos? É aqui que a Fé se apresenta com toda a sua força. O facto de ser uma teoria teológica, e já presente em S. Paulo, quer dizer que o núcleo da Fé cristã reside nesta interpretação. A Fé recebida pode resolver praticamente, e sublinho, praticamente, o problema do Mal, tanto num mundo globalizado como antes. Pertence, contudo, aos crentes essa prática, tornar credível esta resposta pela sua maneira de estar. É por isso que se disse que, mais ainda do que nas gerações anteriores, a Fé se comunica não tanto pelo ensino, mas pela coerência do agir dos crentes. Para poder agir no nosso mundo, Deus precisa dos homens, tal como se dizia num filme de outrora.

Podemos agora reinterpretar aquilo que dissemos da descoberta de Deus em relação com os valores éticos. A Fé não é a mesma coisa que uma Ética, mas sem Ética a Fé torna-se uma crença meramente dogmática no sentido pejorativo do dogmatismo, ou uma ideologia que mascara intenções enganadoras tal como denunciaram com justiça Nietzsche e Marx. Com a Fé, contudo, o sentido ético da existência reveste-se de uma profundidade que justifica a afirmação segundo a qual exige para o ser humano um Bem absoluto, Bem ético realizado, neste sentido que coloca em Deus o seu selo absoluto, a abertura da Fé ao Universal.

Torna-se fácil, então, voltar a percorrer, a partir dos valores religiosos, os vários aspectos que comentámos na primeira parte dedicada aos valores éticos. É mesmo mais fecundo voltar a introduzi-los no sentido inverso, começando pelos últimos. Vivido em pequenos grupos da atual e da futura diáspora cristã, a Fé entrará em contraste com o fenómeno da globalização. Face à universalidade da comunidade humana, as pequenas comunidades cristãs encontram-se tão desprovidas de poder e de força como na aurora da fé. É neste sentido, principalmente, que se pode falar na necessidade de uma nova evangelização. É mesmo inútil manter ilusões ao evocar, por exemplo, os continentes cristãos como a América Latina ou a Velha Europa. Muitas vezes, com efeito, uma cristianização de mera fachada impede a criação de um verdadeiro espírito de Fé. Onde está presente o espírito de Fé quando esta utiliza formas de poder, poder de manipulação ou poder político? É verdade que a hierarquia eclesial, em vários países, nem sempre escapa à crítica de ser um obstáculo à própria evangelização quando a ortopraxia não acompanha a ortodoxia. Por outro lado, nem todos os valores das culturas que nos circundam se opõem ao espírito cristão. O que é preciso, no mundo atual, é não ter medo de reconhecer a herança de um cristianismo milenar, reconhecimento que, de certeza, um Santo Agostinho faria se hoje vivesse entre nós. A Cidade de Deus não é a mesma coisa que a Cidade dos Homens, mas enraíza-se nela. Precisamos de, tal como no passado, uma hermenêutica que consiga decifrar os valores portadores de absoluto na nossa cultura. Por exemplo, não há dúvida que o nosso conceito de pessoa e de dignidade pessoal, geralmente avançada como fundamento dos problemas de bioética em todo o lado, é o resultado de uma tradição cristã secular, ainda que esta tenha levado séculos para reconhecer a dignidade de todas as pessoas da comunidade humana. Os acentos desta hermenêutica podem variar consoante as sensibilidades e a pluralidade das interpretações, o que deve legitimar várias maneiras de viver a Fé. Aliás, aspetos pragmáticos desta pluralidade encontram-se dentro do Novo Testamento. Por exemplo, a erupção da Boa Nova no mundo perverso, segundo S. Marcos, não coincide com a apresentação lucianiana de um Deus que ultrapassa todos os seres humanos em acolhimento e acompanhamento.

Num mundo globalizado, contudo, precisamos de perceber que, diluídos na sociedade laica — no sentido positivo mas também negativo da palavra — os cristãos terão de assumir a sua posição largamente minoritária com todas as dificuldades que esta situação não deixará de suscitar. A

compreensão da universalidade da Fé cristã, significa, então, que a riqueza intrínseca que os crentes descobriram à Luz da sua Fé, não pode ser apropriada apenas pelos pequenos grupos que vivem e viverão dela, mas que o sentido absoluto da existência cristã se destina a todos os membros da comunidade humana mundial. Ainda que seja só para a interpretação cristã que a fé tenha um valor universal, a destinação universal da Fé faz parte da sua essência, sob pena de reduzir as comunidades cristãs a meras seitas.

Um segundo ponto será o de voltarmos à questão d'«A dúvida e o confronto com o relativismo das crenças». Como evitar, nestas circunstâncias, que o cristão se torne um fanático cuja força de convicção gere um subtil desprezo dos ateus, agnósticos ou crentes de outras religiões? E se for inteligente, não será que o poder crítico das próprias certezas da Fé possa introduzir neles o veneno da dúvida? Mas será a dúvida um veneno ou uma condição de crescimento? Neste momento do itinerário, a questão do relativismo ético dos valores propaga-se às certezas da fé, sob o impacto das objeções contra a fé que provêm de pessoas inteligentes à nossa volta, e é compreensível que os cristãos sejam muitas vezes confrontados com a dúvida. Será que, por sermos cristãos, somos mais inteligentes que estes outros de quem admiramos o saber ou a retidão de vida? Quem é que nos garante que temos mais razão do que eles? O mesmo raciocínio intervém no diálogo entre religiões. Aliás, este diálogo só é possível se admitirmos que, para além das fronteiras da nossa Fé, hajam também valores religiosos autênticos que possam superar essas interpretações ou vivências. Não nos pertence analisar em pormenor a gestão destas dúvidas. Será suficiente evocar aqui Paul Ricœur que dizia da sua adesão à Fé, face ao caso de ter sido educado em meio cristão calvinista. É uma frase de Paul Ricœur que me tem dado para pensar muito tempo; e a frase é a seguinte: «A minha fé é um caso transformado em destino pessoal, em virtude de uma escolha permanente.» Se toda a atitude de Fé implica uma escolha permanente, então podemos dar razão da nossa escolha pela riqueza que ela confere à nossa própria existência.

Em quarto lugar, trataremos a «**Autonomia na vivência da Fé**».

Como é que os valores religiosos podem ser vividos de modo autónomo se exigem obediência da Fé às verdades reveladas, assim como a ortodoxia da Igreja? Será suficiente dizer que a autonomia significa a liberdade face ao compromisso da Fé? Para os jovens ainda seria relativamente compren-

sível a homenagem da Fé prestada a Deus, mas não serão todas as normas e interpretações da Igreja um obstáculo à liberdade da Fé? Não seria possível uma Fé sem religião, uma Fé contra a religião? Sabe-se que esta oposição entre Fé e religião é várias vezes desenvolvida no protestantismo, nas igrejas da reforma. A questão filosófica que se levanta na Igreja Católica pode enunciar-se do seguinte modo: o que é que justifica a normatividade das interpretações teológicas? A resposta clássica centra-se na função do magistério doutrinal da Igreja que repousa no Papa e nos Bispos. Mas, se todas as verdades exigem uma interpretação, também esta, isto é, a verdade da função doutrinal do magistério, não escapa à necessidade de uma hermenêutica. Sem formular a questão nestes termos, os cristãos do mundo da cultura são principalmente sensíveis a esta problemática. A questão é muito complexa e problemática ao mesmo tempo. Qual será o critério de verdade e de interpretação dos enunciados da Fé e da Teologia? Não nos pertence abrir aqui um novo tratado sobre Teologia, nem sequer sou teóloga, mas apenas lembrar que o reconhecimento da necessidade de uma reinterpretação de todos os enunciados fundamentais da Fé faz parte do respeito pela autonomia do ato de Fé. É por este motivo que, por exemplo, dizer que Cristo nos salvou pela Sua Cruz, é uma verdade suscetível de várias interpretações. O respeito pela procura progressiva e dinâmica no caminho da Fé será, talvez, o meio de preservar a autonomia contra toda a queda na heteronomia, sendo esta uma nova espécie de fideísmo cego igual à inaceitável capitulação da subjetividade face ao mistério da Fé. Este mistério constrói a nossa subjetividade e não leva à capitulação da Fé.

Progredimos, assim, para a questão da «**Confiança como adesão aos valores religiosos**».

Cedo ou tarde, contudo, a Fé está perante um limiar em que uma interpretação solicita a nossa adesão. A interpretação pode, com efeito, não ter fim. É possível continuar a discutir permanentemente sem chegar ao ato de Fé mas, em determinado lugar ou simplesmente porque a vida não nos permite esperar até à morte para assumirmos um compromisso de Fé é preciso escolher. Suponhamos, então, que esta escolha, já evocada acima, se faça no sentido da aceitação da mensagem cristã. O seu fundamento será a confiança. A confiança num Deus da revelação e inserida na comunidade eclesial com os representantes mais acreditados. Uma palavra apenas poderia resumir esta necessidade da confiança. A única coisa que Deus não pode fazer no nosso lugar, se não o fizermos, é

precisamente ter confiança nele. Na Fé, a confiança pressupõe-se a si mesma, de tal maneira que há uma circularidade no ato de Fé. Este ato supõe confiança, mas a confiança enraíza-se na Fé que ela exprime. É por isso que a confiança é, de certo modo, o que há de mais difícil na Fé e também o que há de mais fácil.

Conclusão

Tornou-se banal afirmar que o século vinte e um será, e já é, o século do regresso da experiência religiosa, o regresso do religioso. Mas as convicções religiosas são atravessadas por um movimento centrífugo, como se quisesse medir a sua autenticidade pela sua total liberdade de escolha quanto aquilo que convém ou não convém. Esta subjetivação da experiência religiosa está de certeza na base do fenómeno das seitas, mas também pode fazer entrar as convicções em contradição com elas próprias. Se, com efeito, as convicções religiosas se tornam puramente particulares, conforme o gosto de cada um, estão ameaçadas de se pulverizarem numa nova espécie de individualismo. Este regresso ao individualismo religioso seria, então, a própria morte da convicção, na medida em que, em vez de promover a união entre os crentes, o individualismo segregaria a oposição recíproca, o isolamento. Se tudo começa com as convicções, tudo volta a elas. Mas é preciso precaver-se contra os próprios riscos das convicções. Se em vez de unirem e de reunirem as pessoas, contribuírem para elas se afastarem umas das outras, então a circularidade que nos levou das convicções éticas para as convicções religiosas teria caído na sua autodegradação. No fim de contas, as convicções são aquilo que nos move, mais fortemente, pessoalmente e por isso mesmo deveriam ser um fator de encontro, de solidariedade e não de isolamento mortífero.

Modelos de Sistemas Educativos na Europa de hoje. Estabelecer um referencial

Educação e democracia: uma relação problemática?

GUY COQ (*)

I. Os três Espaços

A Escola

O que encontrei de mais acertado para esclarecer a minha intenção relativamente ao desenvolvimento do tema proposto, foi este texto de Péguy, publicado na sua revista, por ocasião da reabertura de um ano escolar:

«A crise da educação não é uma crise da educação; não há crise da educação; nunca houve crise da educação; as crises da educação não são crises da educação; são crises de vida; (...) elas são crises de vida parciais, eminentes, que anunciam e acusam as crises da vida em geral; ou, se quisermos, as crises de vida gerais, as crises de vida sociais agravam-se, acumulam-se, culminam em crises do ensino que parecem particulares ou parciais, mas que, na realidade, são totais porque representam o todo da vida social; é com efeito no ensino que as provas eternas esperam, por assim dizer, a humanidades mutáveis; o restante de uma sociedade pode passar, falsificada; maquiada; a educação não passa; quando uma sociedade não pode educar, não é que ela tenha acidentalmente falta de um aparelho ou de uma indústria; quando uma sociedade não pode educar, é porque essa sociedade não pode educar-se; é porque ela tem vergonha, é porque ela tem medo de educar a si mesma; para toda a humanidade, educar, na verdade, é educar-se; uma sociedade que não educa é uma

(*) Professor agregado de filosofia e especialista em Filosofia da Educação, docente na IUFM de Versailles e de Poitiers. Membro da redação da revista *Esprit* e co-fundador da *Fundação Z. Mars*. Presidente da Associação dos Amigos de Emmanuel Mounier.

sociedade que não se ama, que não se estima; e tal é precisamente o caso da sociedade moderna.»¹

É preciso comentar este texto extraordinário: retiro dele uma ideia que suporta o meu propósito. É que o debate sobre a escola não tem sentido fora de um debate sobre a sociedade. Há um reenvio constante de um termo ao outro: os problemas da escola são os da sociedade, os da sociedade projetam-se na escola. Mas esta interação entre educação e sociedade é muito difícil de analisar.

O facto de a nossa sociedade ser democrática não simplifica as coisas. E se situarmos a escola no seu real enquadramento — a educação — adicionamos-lhe as dificuldades suplementares trazidas por este termo.

Já a partir desta introdução apresentarei algumas balizas fundamentais.

Desde sempre, ao mesmo tempo que foram desenvolvendo as suas condições de sobrevivência, as sociedades humanas assumiram um certo estilo de humanidade, que se exprime numa cultura, numa civilização. O que está em jogo é desde sempre ajudar os humanos a assumir a questão «o que é a própria humanidade: o que é ser humano; que sentido há em viver?», etc. Mas não há humanidade sem educação. Esta não é apenas a interiorização de algumas regras sociais, *ela é a entrada em humanidade*. Isto faz-se introduzindo as crianças num mundo humano que elas não criaram, nem escolheram, que as precede, que elas têm que assumir e transformar. O sentido profundo da educação é a entrada numa cultura. A educação, nomeadamente na parte referente à escola, apresenta três grandes finalidades:

- a) *Ajudar a pessoa a construir-se, a aceder à sua plena humanidade graças às aquisições culturais.*
- b) *Ambicionar salvar o melhor das heranças da civilização, porque elas constituem-nos. Como consequência, trata-se de prolongar a vida de uma civilização. A abolição desta ambição acarreta um recuo do objetivo humanista da escola.*
- c) *Assegurar a produção da sociabilidade e o prolongamento da própria sociedade, integrando nela novas gerações capazes de nela assumir plenamente as suas responsabilidades. Ora, esta ambição permanece marcada e desvalorizada pela velha crítica sociológica da escola «reprodutora» da sociedade.*

¹ Péguy, Ch.; (1987) *Cahier VIII*, 11X, 1909: *Œuvres Complètes em prose*, tome 1, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, p. 1390.

Evoquei a parte da educação que diz respeito à escola, pois a educação reparte-se por três espaços: a família, a escola e aquilo a que chamo «o terceiro espaço». Antes de concentrar a minha reflexão na escola, gostaria de evocar os dois outros espaços.

A Família

A família intervém em primeiro lugar, não apenas no sentido cronológico, mas na medida em que o que ela dá é indispensável para o que se segue. Trata-se do meio em que a criança, que nasce totalmente dependente, encontra acolhimento, proteção, onde a sua vida inacabada vai ser protegida. Quer haja, ou não, uma verdadeira ligação de sangue, tal não impede que este espaço seja aquele do dom da vida, onde a vida se dá à criança, onde se completa o seu nascimento. É o espaço em que a criança procura assegurar o seu enraizamento, primeiro na existência, espaço tão inesquecível como a aurora. É ali que ela encontra as primeiras razões vitais de amar a vida. Ali, a sua consciência desperta, entra no mundo humano da linguagem, da abertura ao outro humano. Ali, encontra a indispensável relação com o homem e a mulher, em figuras paternal e maternal. Estas palavras, maternal e paternal, manifestam um dom sem medida, dom indispensável, contudo recebido na inconsciência, pois é bem tarde na existência que se descobre a amplitude extraordinária do dom que lança cada um no mundo.

Acrescentaria, ainda, que a amplitude deste dom, que é o mesmo da vida, exige que através deste dom, seja oferecido sentido. Daríamos vida se não pensássemos que esta tem mais valor que o não ser? Se não houvesse esperança, esperaríamos que ela trouxesse um ímpeto feliz de ser, para lá do imaginável? Poderia eu, enfim, dar vida se acreditasse que era fundamentalmente absurda? Eis porque é lógico que, desde a infância, a família abra a criança aos valores que a fazem viver e à fé essencial que a anima.

A família é, também, e fundamentalmente, a relação de cada um com a origem, a minha, a da minha própria humanidade.

Todas estas características dão à educação primeira uma especificidade irreduzível. Trata-se de uma entrada no mundo humano, através de uma cultura de origem, de uma primeira ancoragem na humanidade.

O Terceiro Espaço

Ao lado da família, e da escola, há lugar para outras formas de agrupamento: no mundo associativo, ligado a uma atividade escolhida, a uma moda

ideológica e confessional. A cultura escolar pode, no melhor dos casos, preparar para opções livres, sobre os problemas do sentido da vida e da morte. A criança e o jovem necessitam de outros espaços educativos onde, ao seu ritmo, aprofundem esta ou aquela opção. A educação religiosa pertence, essencialmente, às diversas confissões. Os movimentos de jovens têm logicamente opções filosóficas ou éticas.

Se se admite esta ideia dos três espaços, concordando eu com um terceiro espaço multiforme que tenha como característica essencial e comum distinguir-se claramente da família e da escola, sai-se do face a face exclusivo família/escola no que diz respeito à educação. A questão da partilha educativa coloca-se então a três, o que enriquece as relações possíveis. Certamente, não concebo a distinção em três espaços como levando a uma ignorância recíproca. Se é necessário marcar claramente as diferenças, é para mostrar a cada um dos parceiros da obra de educação que não está a concorrer contra os outros, que não tem que se situar em instâncias legítimas exclusivas. Cada um cumprirá da melhor forma a sua tarefa se reconhecer a rica complementaridade das outras instâncias. Não é recomendável que a escola queira integrar atividades que pertençam principalmente ao terceiro espaço. Não é recomendável que, demissionária, por vezes, no seu espaço próprio, a família queira conquistar demasiado poder sobre a educação escolar. Pensar a educação em termos de espaços distintos, obriga cada espaço a colocar a questão dos limites daquilo que pode fazer. Para a escola, em especial, tem havido a tendência de se lhe pedir demais, e neste ónus, sobrecarregando-a com aquilo que ela não pode fazer, perturba-na na realização do seu fim específico.

Lançar a reflexão sobre o terceiro espaço educativo é também colocar à sociedade a questão do lugar aberto às crianças e aos jovens nos diversos espaços da sociedade, numa preocupação educativa. Se o conjunto dos espaços sociais não assumir a sua quota-parte na tarefa de educação, a escola não poderá assegurar a parte que lhe é própria.

II. Para uma cultura escolar

Na construção da cultura, a escola tem uma função limitada, mas necessária. Ela é atravessada pela discussão recorrente sobre a distinção entre educação, ensino, instrução. Querer limitar a função da escola ao ensino, ou à instrução, é esquecer que um e outra se produzem sempre no interior de um processo de cultura, ou de educação. Mas que parte de uma

cultura corresponde à escola, na medida em que ela não saberia ser o único espaço cultural?

Na sociedade moderna, certos aspectos essenciais da herança cultural só podem ser transmitidos pela mediação da instituição escolar. A razão é que muitas das transmissões espontâneas já não se fazem, porque as formas culturais e sociais se diferenciaram e, igualmente, porque estas supõem modalidades, tempos e outras condições sociais que a escola é o único meio a poder concretizar. Mesmo sendo a tecnologia um aspecto da cultura geral, o objetivo da escola não é, nem nunca foi, formar diretamente numa profissão. A cultura geral tem por finalidade preparar especificamente para a iniciativa social, cultural e económica. E, contrariamente a uma ideia muito divulgada, a única finalidade da escola não é o indivíduo. Como instituição mediadora, a escola é bipolar, ela tem como finalidade tanto o indivíduo como a sociedade. Esta escolha de um dos pólos, excluindo o outro, destrói e desestrutura a finalidade da escola.

Cultura escolar e balizas de um mundo comum

Ao longo da escolarização, uma sociedade esforça-se por transmitir aos jovens o melhor da cultura herdada ou, ainda, aquilo que marcou tanto a história dessa sociedade que a identifica ou tem a função de elemento quase fundador. A escola não é a única a intervir neste plano, mas a duração da sua ação, o seu peso institucional, dão-lhe uma importância decisiva. Consequentemente, a cultura escolar faz parte dos procedimentos de elaboração e de reconstrução permanente da memória comum, da identidade social, através da reinterpretção do passado.

É, por isso, urgente reexaminar o que constitui o essencial da cultura escolar. Certamente existem os saberes. Mas a elucidação dos pontos de demarcação comuns, a retoma e a reconstrução de uma memória comum, as relações a reinventar com obras e monumentos, os acontecimentos que deram sentido a uma certa forma de humanidade, são aspectos igualmente decisivos da cultura escolar. Pelo trabalho sobre a memória que lhe pertence, a escola arranca à criança a miopia da atualidade imediata e constrói nela a capacidade do futuro, isto é, do verdadeiro tempo que pertence à juventude.

Tornar-se cidadão, esquecerem-no os discursos dominantes, é tornar-se capaz de se representar como ator possível de uma história coletiva. A cultura escolar deve preocupar-se, igualmente, em redescobrir os valores comuns. Numa sociedade democrática, estes não são nunca unânimes. Mas ali onde se eclipsa a própria noção de valores comuns, as ações só se referem a critérios arbitrários e, em última instância, à força, ou seja, à arbitragem da

violência. Ora, através desta cultura escolar, elabora-se o sentido de viver em conjunto. Este último aspecto estava claramente presente na grande tradição da escola republicana, esta tradição que suscita o desprezo de certos belos espíritos aos quais podemos, sobretudo, reprovar o destruírem, sem o substituírem, e criarem, assim, um vazio temível do sentido do viver em conjunto.

Esta função da memória é suportada pelo ensino histórico, a qual não se reduz a uma iniciação científica. Ela atravessa a maior parte das disciplinas. A cultura escolar não é, portanto, e unicamente, um arquivo cultural, um espaço de património. A sua obra não é simplesmente repetir, reverenciar, reproduzir os elementos da cultura passada; é antes abrir a consciência atual e parcelar do homem de hoje à visão do devir, para o tornar capaz de futuro. A seres espontaneamente mergulhados no imediatismo de uma sociedade votada à aparente dispersão dos dias, a cultura escolar é responsável por trazer a distância do olhar capaz de reflexão. Eis porque é importante que o espaço escolar seja libertado das injunções da atualidade.

As componentes de uma cultura escolar

Nesta herança cultural há obras, nomeadamente literárias. Não recomendaremos a admiração encomendada ou a infundável repetição entediante que compõe, por vezes, toda a memória da literatura na escola. No entanto, a escola tem um papel decisivo na constituição de um espaço cultural e social comum; certas narrativas, textos, poemas e fábulas aprendidas em comum, desde a infância, têm uma função simbólica não negligenciável na formação da pertença a um mesmo mundo humano. Além disso, conhecer um certo número de obras maiores é, no sentido forte do termo, estudar humanidades. Estes textos e estas obras, onde outros seres puderam levar o mais longe possível a sua busca de humanidade, iniciam a criança no ato de conquistar a sua própria humanidade.

Sem influências assumidas, não existe autonomia cultural. Os maiores criadores são, muitas vezes, tecidos com fios de influências profundas. A ideia de opor liberdade e influência põe em perigo a própria possibilidade de uma cultura. Como alimento do espírito, a influência, longe de ser um condicionamento que aliena o eu, dá-lhe uma força de resalto para a sua própria originalidade. A verdadeira liberdade não é inimiga de todos os laços, não é sistematicamente desconexão, segundo a bela fórmula de Martin Buber.

A escola está encarregada de assegurar, em maior número, não só a mestria de operações essenciais ao exercício da inteligência, mas aquilo a

que se chama uma cultura geral. Esta cultura geral deve ser pensada antes das grandes especializações e tendo em vista prepará-las. Sem ela, a escola perderia a ideia da sua finalidade cultural. Esta cultura geral corresponde ao que é necessário a todos, sem que se possa fazer dela uma bagagem supostamente garantida por um diploma.

A cultura científica e a razão

Que cultura científica existe na escola? Uma parte importante da cultura da razão pode ser adquirida com as ciências. Para além do domínio dos resultados, das ciências feitas, a cultura científica deveria dar o sentido dos limites do poder das teorias e ensinar assim a resistência ao dogmatismo. Pelo sentido da experimentação, ela educaria a razão a procurar a prova dos factos, sem contudo se iludir sobre as suas evidências. Para além disso, deveria retirar-se da frequência de procedimentos científicos, da meditação sobre o alcance dos resultados, lições preciosas sobre a vida da razão. Pois, se toda a metodologia científica proporciona uma imagem da racionalidade, a descoberta científica está ligada a condições culturais que ultrapassam o domínio das medidas já formalizadas. Mesmo que permaneça a radical diferença entre a arte e a ciência, a descoberta tem semelhanças com a criação. Enfim, a capacidade humana de razão não se esgota na soma dos métodos elaborados pelas ciências.

A cultura escolar é uma educação da razão e isso não se limita a iniciar o aluno nas pesquisas científicas. A busca do sentido é também, por um lado, assunto de racionalidade. Crenças e valores não são totalmente estranhos aos procedimentos racionais, e não há uma simples relação de exclusão entre sentido e razão. Certamente, a busca do sentido requer modos de pensamento que implicam a sensibilidade, a imaginação, atos de avaliação; em suma, recorre a formas simbólicas e a atos de pensamento fundamentados em opções da ordem de uma fé. Uma cultura científica renovada, numa cultura geral mais consciente da sua generalidade, reconheceria que a racionalidade não seria identificada com uma forma definitiva.

Cultura geral: o universal e o particular

A cultura geral deveria incluir a diversidade das dimensões da cultura de uma sociedade. Este imperativo de não excluir nenhuma dimensão justifica a ideia de que uma cultura escolar bem construída passa pela pluralidade das disciplinas escolares. Estas não merecem o próprio com que as atacam vários escritos sobre a escola. Elas chegam-nos de uma tradição cultural

da escola que tem valor e que se identifica largamente com o ensino secundário.

Ninguém pode escapar à exigência de valorizar a sua cultura. Reconhecer a dignidade das outras culturas é uma exigência, mas, ao mesmo tempo, é-me impossível enraizar-me numa cultura se julgo que tudo é igual, que tudo é arbitrário e contingente. Em consequência, o acesso ao sentido da alteridade na diversidade das culturas é uma prova. Sou conduzido, também no domínio cultural, a fingir que o acolhimento do outro, a capacidade de o reconhecer como tal, pressupõem não se odiar a si mesmo. Para além disso, o respeito pela outra cultura não deveria ir ao ponto de até aprovar qualquer tratamento infligido ao humano simplesmente porque se deve valorizar qualquer diferença.

A triagem nas heranças

A cultura escolar tria as heranças, seja, mas que critérios fazer intervir nessa escolha? Na escolha dos acontecimentos dignos de serem colocados em boa posição na memória, o critério da marca sobre o devir comum é fiável. No que diz respeito às obras, podemos referir-nos a certas qualidades, e particularmente à sua capacidade constatada de poder ser uma contribuição para a formação de uma nova humanidade. O critério pode parecer subjetivo, no entanto há obras que, para além das qualidades estéticas, ajudam a colocar a questão da própria essência do homem. Assim, a leitura de obras de longa memória põe-me em contacto com percursos graças aos quais outras humanidades se construíram. Se tenho acesso à expressão mais forte da humanidade do outro, a outras humanidades, por vezes antigas, isso pode iniciar-me na minha própria construção da melhor humanidade. Mas aqui estamos para além de uma prática do modelo, como se bastasse a imitação. Além disso, esta leitura das obras da herança não é em nada o culto do património. Esta memória é criadora e a relação está viva.

A grande questão seria restaurar a própria ideia de cultura geral. Sabe-se, esta noção está praticamente abandonada na escola, marca de um tempo pouco propício à cultura. A linguagem comum fala dos «conteúdos», separa-os em métodos, porque haveria especialistas dos métodos separados de qualquer conteúdo. A logomaquia sobre os «referenciais», que tende a impor a sua ditadura nas instituições de formação dos docentes, inspira-se nesta ideologia anticultural. Pois assim que a rutura é consumada entre conteúdos e métodos, o que desaparece é a noção de cultura, ligada a práticas. A voga interdisciplinar ou transdisciplinar foi acompanhada por um recuo no rigor intelectual.

III. Educação e Instituições

A educação supõe instituições educativas. Aqui, é preciso insistir no plural. Há três grandes espaços de educação: a família, a escola, e um terceiro espaço, espaço desse necessário aos dois primeiros.

A cultura escolar passa por uma instituição educativa. O conceito é demasiadas vezes mal elaborado; de resto, esquece-se que uma instituição é mais do que uma organização, que não é nem uma administração nem uma associação. Como qualquer instituição, tem um papel fundamental na mediação entre o indivíduo e a sociedade global. Mas enquanto instituição educativa, é-o ainda mais, pois ela estrutura o indivíduo, ela integra-o numa sociabilidade, pois ser estudante é mais que ser indivíduo. E para além disso, a escola tem a função de integração simbólica de todas as crianças da República. Eis porque os diversos atores da instituição deveriam ser mais esclarecidos sobre o sentido das instituições.

O princípio que consiste em tratar as instituições como coisas tornou-se uma máxima prática. Ora, do ponto de vista da sociabilidade vivida, as instituições não são coisas, só existem enquanto as subjetividades as assumem, as figuram, as fazem ser como que símbolos de uma vida coletiva. Elas necessitam de um investimento subjetivo da parte dos indivíduos que ocupam lugares, funções. A escola não sofre, hoje, de uma plenitude de «institucionalidade», mas, pelo contrário, de um risco de desinstitucionalização. É por isso que lhe fazem falta mais diretores capazes de assumir plenamente as suas funções de portadores da instituição abstrata. Assim também, o professor, o docente, são mediadores simbólicos da sociedade através do seu papel. E este implica globalmente a sua pessoa. A escola integra a sociedade, a República através do seu funcionamento institucional. É por isto que a forma taica e republicana desta escola é essencial. Numa sociedade como a nossa que não é nem um reino, nem fundada sobre um poder religioso e sacro, é preciso poder representar simbolicamente a unidade do corpo histórico, daí vem a necessidade de ideia republicana, que representa a adesão a um corpo coletivo com o qual se é solidário e que faz sentido. Defender, em nome do multicultural, o abandono desde simbolismo republicano da unidade, esvaziando de qualquer sentido este espaço da unidade, leva, quer se queira quer não, a abrir uma via para o triunfo dos comunitarismos. E na medida em que a sua divergência se ficou a dever à explosão do espaço comum, não se deve esperar que sejam abertos. Serão levados por uma identidade de reação e provocarão crispções

identitárias cada vez mais fortes, e, tendo sido liquidada a vasta identidade, para além das comunidades, nada ficará para os contrabalançar.

A tese que suporta toda esta reflexão é a de que as instituições, a capacidade mantida e essencialmente desejada de representar a unidade do social, sejam os instrumentos de uma rejeição da violência na sociedade, com e no mesmo plano que o exercício do estado de direito. Quanto mais a escola tem início como instituição, mais ela protege os indivíduos contra a tentação da violência. Há, então, regras claras, uma autoridade que as garante, que é visível e capaz de palavra, que sabe tanto pressionar e fazer-se obedecer, e representa também uma solução alternativa para a violência. Há igualmente, nesta escola instituição, uma relação pedagógica, assimétrica, certamente, pois o docente não é o aluno, mas este não é instrumentalizado, existe na sua alteridade uma relação de diálogo. Certamente esta escola é atravessada por desigualdades sociais, mas institucionalmente ela só conhece os estudantes, e por essência não racista assim que a ideia republicana a institui.

A instituição na qual se opera a educação estabelece o docente como uma autoridade. E esta exprime-se, evidentemente, numa assimetria da relação educativa, concretizada nas figuras complementares do professor e do aluno. Mas ao mesmo tempo que se instaura esta relação institucional, há uma relação intersubjetiva; é um face a face em sentido pleno, um encontro entre duas pessoas singulares, tomadas na sua globalidade. Contudo, a relação não é igualitária, a relação educativa não é exclusivamente de reciprocidade. A tensão é interna a esta relação e regida, à vez, pela norma interpessoal, de reconhecimento recíproco, e pela dissimetria dos papéis. O professor-colega é um logro. O professor-papá-mamã é uma perversão. Se há uma afetividade possível, presente, trata-se antes de tudo de uma atitude de acolhimento do outro, de um total consentimento no docente relativamente à unicidade da criança. E este tipo de amor é especial, pois oferece-se sem nada exigir em troca. Para além disso, não pode assimilar-se à amizade, que pressupõe a reciprocidade ou, pelo menos, a ela se apela. Ora, a necessária dissimetria educativa torna ilegítimo o apelo de retorno da criança ao mesmo amor que o docente lhe oferece. Há uma outra razão para distinguir este amor de amizade. É que ele não tem como finalidade um e o outro: «Porque era ele, porque era eu». O educador não tem que eleger um ou outro dos seus alunos. Todos têm igual direito a este amor desinteressado. E este é o élan que permite ao docente o dom de si suficiente para cativar a criança, para a atrair para os caminhos da cultura. No fundo, este amor visa deslocar-se. Conseguiu o seu objetivo quando se

metamorfoseou, na criança em amor dos bens culturais, em amor dos valores que iluminam a cultura, em élan espiritual em relação a uma realização humana. A relação não se tem a si mesma como finalidade de amizade, mas a de tornar possível o avanço sobre os caminhos da cultura. Ela apaga-se a si mesma, para que o aluno volte o seu olhar para o lado correto e não para a pessoa do professor. Para ele caminhar, é suposto também que tenha adquirido grande confiança no professor.

Avancemos mais. O discurso do professor é ao mesmo tempo apresentação de objetos culturais, demonstração, abertura a obras, memória de acontecimentos. Mas a relação com esses objetos dá a ver, ao mesmo tempo, a relação que o professor tem com eles. Esta percebe-se na apresentação que ele faz dos objetos culturais. Ela produz-se através da relação que ele tem com eles.

Eis porque se tem sempre razão ao insistir na necessidade de uma vasta cultura, por parte do professor, de um grande domínio da disciplina ensinada. Mas cultura significa, evidentemente, mais que a amplitude de um saber: ela é, ao mesmo tempo, qualidade da relação com esse saber. De forma breve, a qualidade do professor é, antes de tudo, a qualidade de um contacto que, por ele, se vai operar entre a criança e um dado aspecto da cultura.

O que precede, aplica-se, evidentemente, ao ato de ensinar: a educação passa no curso da relação entre o professor e o aluno, afetada, naturalmente, e afetando, a relação de cada um deles com a cultura. Poderíamos objetar que, para os objetos culturais que requerem um uso estrito da razão, a relação dita mais alta tem menos importância. E ter-se-ia razão se o professor e o aluno fossem espontaneamente sujeitos perfeitos da razão em si mesmos. O que não é o caso. O aluno deve desejar a razão para que ela se ative nele, ao mesmo tempo que o seu espírito caminhe para ela. Vê-la produzir luz no espírito do professor pode despertar nele o desejo da razão.

Esta ideia de «prática educativa» reúne o conjunto dos procedimentos e dos modos de fazer que intervêm na educação. Há uma prática educativa como há uma prática política, artística, religiosa, de pesquisa científica... Cada tipo de prática tem as suas finalidades, os seus atores, a sua rede institucional, as suas modalidades de ação, etc. O traço comum a todas estas práticas é que elas não se identificam com ciência (exceto a última nomeada). Elas também não podem ser identificadas com uma ou as tecnologias, se bem que possam, evidentemente, recorrer a técnicas, e

apoiar-se em conhecimentos científicos que não elaboraram, e que não poderiam ser suficientes para legitimar os seus efeitos.

Pela educação, trata-se de ajudar uma personalidade a construir-se e, ao mesmo tempo, a entrar numa cultura, sendo as duas finalidades interdependentes. Nesta obra de educação, só há relações intersubjetivas, entre pessoas globais. É a razão pela qual, com efeito, qualquer pedagogia verdadeira se funda numa filosofia assumindo a questão do outro. O professor põe em jogo tudo o que ele é. E se é verdade que deve usar recursos da arte dramática porque deve cativar o seu público, não tem o direito, como ator, de ser outro que não a personagem. A personagem deve ser ele mesmo, é um ator verdadeiro, atuando no limite do possível: a peça deve ser boa, o ator genial, e contudo ser apenas ele mesmo, pois cada testemunho o espera naquilo que ele é verdadeiramente.

Esta estranha relação não reconduz nem às técnicas dramáticas, nem a uma tecnologia de manipulação do grupo, onde o indivíduo agente se poderia esconder, esquivar-se dos riscos da relação. Não é com meios essencialmente técnicos que age o educador, é consigo mesmo. E no cumprimento do ato, a eficácia não se promete nunca numa relação racionalizada dos meios ajustados a fins assegurados. A relação educativa age sobre o outro, mas, no limite, na consciência da incapacidade, relação impossível, em rigor, para usar a linguagem de Blanchot. Porquê isto? Porque o educando não é uma matéria inerte, ou mesmo viva, a ser modelada. É uma liberdade, uma subjetividade igual à minha.

IV. Crises estruturais

As duas lógicas – a igualitária e a “elitária”²

Há alguns anos, ao reunir um certo número de estudos sobre a escola, eu formulava a seguinte questão: a democracia torna a educação impossível? É uma questão geralmente considerada inaceitável. Teria sido mais prudente contentar-me em perguntar: como democratizar a escola? No entanto, ainda é preciso regressar à mesma questão: é preciso usar encarar que a crise da escola provém de um desenvolvimento dos efeitos da democracia sobre a sociedade. Colocar esta questão não significa, de maneira nenhuma, pôr em causa a própria democracia. Antes, trata-se de a salvar dela mesma. Porque, mais do que qualquer outra, a sociedade democrática tem

² Elitaire, no original., termo que não é totalmente assimilável com “elitista”, embora tenha um significado semelhante (N.T.).

necessidade de uma escola, e se a instituição escolar se afunda, é a curto prazo que o princípio democrático perde o lugar da sua legitimação.

As duas lógicas de a escola justa

A urgência está, portanto, em compreender, ao mesmo tempo, quais as formas de contradições que a sociedade democrática introduz na escola e em que condições a escola da democracia pode permanecer possível, e coerente, com as suas finalidades. Enfim, em vez de concentrar a atenção sobre a presença das crianças pobres ou de origem estrangeira como fonte da crise da escola, não será preciso questionar antes a maneira como se desenvolve uma subtil dialética nas relações entre a escola e a sociedade democrática? Esta não age de maneira simples sobre a sua escola. Ela desenvolve duas grandes modalidades de ação sobre o sistema escolar: por um lado, uma lógica igualitária; por outro lado, uma lógica elitista. As duas são inevitáveis e fundamentalmente legítimas na democracia.

A lógica igualitária repousa sobre a ideia de que o princípio da igualdade essencial em democracia só pode progredir se se mantiver as crianças, o mais tempo possível, na mesma classe, sem feiras, com os mesmos professores. Portanto ela remodela o sistema de ensino no sentido de uma unificação e, acentuado a importância dos métodos, ela coloca na dianteira a ideia segundo a qual a evolução democrática do ensino requer que a pedagogia seja colocada em primeiro plano. A escola da igualdade deve ter em conta as crianças tal como são, adaptar-lhes os métodos. Enfim, esta lógica igualitária refere-se a um sistema de valores: o ideal democrático, a libertação pelo saber, a realização da justiça na sociedade, por meio de uma democratização do aparelho escolar.

No entanto, o sistema escolar foi trabalhado, paralelamente, por uma segunda lógica não menos influente, uma lógica elitista e diferenciadora, da qual se deveria destacar os impactos institucionais, o peso que ela exerce na conceção do ensino e os valores que ela comporta. Pode encontrar-se esta lógica diferenciadora atuante desde a história antiga do ensino secundário. Ela consiste numa pressão social, frequentemente substituída pela autoridade pública, visando ao mesmo tempo colocar à parte os melhores, ou supostos como tais, a fim de os preparar para fazerem parte das elites de que a sociedade tem necessidade.

Ela impulsiona uma seleção o mais precoce possível, a fim de não atrasar os talentos em desenvolvimento. Traduz-se por uma diversificação e uma hierarquização dos cursos e das feiras escolares.

No próprio ensino, esta lógica elitista exprimir-se-á no primado dado à transmissão do máximo de conhecimentos aos que podem, ou são supostos de poder, assimilá-los. Ela legitima a sua ação por valores, sociais e individuais, que se resumem numa palavra: excelência. Ela organiza a concorrência e a seleção que exprimem uma necessidade social de elites de qualidade. É importante para o país formar corretamente, e em número suficiente, os quadros necessários à produção, à alta tecnologia, à investigação, aos diferentes serviços necessários ao progresso global da sociedade. Além disso a política elitista visa, em princípio, moralizar, graças à escola, o acesso às funções mais apetecidas. As diversas tarefas, os postos de responsabilidade, são procurados desigualmente pelos indivíduos. A este respeito, a lógica elitista assume uma função legitimadora. Tem como fantasma o ideal de uma meritocracia. Ela seleciona, ela filtra, ela elimina em função de critérios que são o mérito escolar e a *inteligencia* expressa nas “*performances*” escolares.

Perante as numerosas contradições entre estas duas lógicas, poderia ser-se tentado a escolher definitivamente uma ou outra. Infelizmente, isso seria fechar-se numa ilusão sobre a realidade social. Porque a dinâmica das relações entre escola e sociedade requer precisamente a intervenção das duas lógicas, e por vezes, numa necessária complementaridade.

Toda a questão, perante a qual se encontra a democracia, é a de assumir as duas lógicas reconhecendo a sua necessidade, reconhecendo que a posição correta não consiste em negar a existência de uma lógica elitista fundada sobre a busca da excelência, e sobre a seleção e a competição. Ela consiste, sim, em reconhecer este facto, mesmo na sociedade democrática, e em fazer uma política que vise introduzir justiça na lógica elitista.

A história escolar no século XX parece mostrar que a má gestão das duas lógicas teve efeitos negativos, destabilizantes, sobre o sistema escolar, tanto do ponto de vista cultural como institucional.

V. As três Injunções da sociedade democrática e a crise

A sociedade democrática exprime concretamente grandes injunções que tornam problemáticas a sobrevivência das instituições, nomeadamente das instituições educativas e, mais largamente, a possibilidade de uma unidade da sociedade num mundo comum.

Trata-se, em primeiro lugar, da injunção de reconhecer o indivíduo como princípio supremo exclusivo. Ora, o indivíduo democrático é trabalhado pelo

desejo de se tornar criador exclusivo de si próprio, num exercício puramente individual da sua liberdade, e na denegação de toda a mediação coletiva. A consequência é fazer-lhe sentir como constrangimento inaceitável, digamos, mesmo como violência, toda a instituição que o preceda, e englobe, e lhe exija que aceite a sua autoridade. Esta crise da própria possibilidade das instituições tomou uma amplitude particular nas instituições educativas e na escola em primeiro lugar. Uma segunda injunção redobra a primeira: na sociedade democrática, o cidadão vive intensamente a convicção de poder exercer um direito de mudança radical da sociedade, como se ela fosse uma realidade indeterminada, desligada do seu passado, da sua história. Além disso, desenvolve-se na sociedade democrática a convicção de que tudo deveria tornar-se “democrático”.

Estas três injunções abalam e fragilizam a sociedade porque elas deslegitimam a permanência dos elementos culturais que construíram o espaço comum da sociedade e que são as heranças culturais a partir das quais se determina sempre a criação. É também a narrativa, a memória, através das quais uma sociedade se posiciona e descobre o que ela é. Porque nenhuma sociedade é um começo absoluto e todas as tentativas de tábua rasa engendraram o horror.

Ora, a escola só é possível como instituição forte, ainda que há décadas ela viva em vias de desinstitucionalização progressiva. O sinal de acentuação deste processo é o crescimento da violência interna à escola. Porque na sociedade, a forma «instituição», quando funciona, faz recuar a violência interna. Um olhar sociológico que trate esta desinstitucionalização como um facto irrevogável não é objetivo, porque é suportado pela preferência de se resignar ao pior. Ao contrário, cabe ao sistema republicano desdobrar a vontade política de restaurar a instituição escolar.

A segunda evolução dramática, humanamente, é uma espécie de desconstrução da própria ideia de uma função cultural da escola. Hannah Arendt percebeu, melhor do que ninguém, esta responsabilidade da sociedade perante a missão a confiar à escola, isto é, propor a uma nova geração a melhor das heranças, a entrada numa história inacabada, e num mundo comum que precede a criança, e que é importante que ela aprenda: “A educação é o ponto onde se decide se nós amamos o mundo o bastante para sermos capazes de assumir a responsabilidade por ele e, além disso, salvá-lo desta ruína que seria inevitável sem esta renovação e sem esta entrada de jovens e dos recém-chegados. É igualmente com a educação que decidimos se amamos suficientemente as nossas crianças para não as rejeitar do nosso mundo, nem as abandonar a elas próprias, nem lhes

tirar a sua oportunidade de empreender alguma coisa de novo, alguma coisa que não previmos, mas prepará-las para a tarefa de renovar um mundo comum”.³

VI A Crise da Nossa Relação com o Tempo

A relação com o tempo é profundamente significativa numa socialização. Habitualmente distinguem-se duas formas marcantes da relação com o tempo e para as opor. A relação mais antiga vê o tempo como um círculo: tudo o que chega repete qualquer coisa e continuar a repetir-se. A partir da Bíblia e da invenção da história na Grécia antiga, o círculo é desfeito. O tempo é como uma flecha orientada sobre uma linha, onde o passado produz o presente, onde este cria o futuro, nunca se contentando em reproduzir o passado. Acontecimentos completamente novos se sucedem. “Jamais te banharás no mesmo rio”. O tempo não é apenas um fluxo, mas é o tempo de uma história orientada para um fim, um cumprimento. Esta representação pode acolher e apoiar a noção de progresso.

A questão é de saber, a este respeito, onde estamos hoje. Há uma forte tendência para contestar o tempo “flecha”, mas sem poder voltar ao círculo. Algumas notas podem caracterizar a nossa tendência. Em primeiro lugar, nós vivemos uma sobrevalorização do presente, digamos do instante, concebido como independente do passado, do qual deveríamos libertar-nos, ignorando-o ou acusando-o. Este fechamento do presente sobre ele próprio quereria, ao mesmo tempo, descarregar-se da responsabilidade do futuro. Além disso, impõe-se a ideia de que toda a novidade é forçosamente melhor, pelo simples facto de ser novidade. Logo, ela tem o direito de suprimir o antigo. O passado só é reconhecido como património: isto é como estrangeiro (v. extravagância) separado do presente. Não é reconhecido como aquilo que nos fez, o que construiu o presente, aquilo sem o qual não compreenderíamos o presente. O património interessa porque nós somos diferentes dele. Enfim, o tempo aparece não como uma duração (de tempo) através da qual se constrói alguma coisa, mas como uma variável a reduzir ao máximo: a duração é como tempo perdido, é desvalorizada, porque trava a espontaneidade. Logo a distinção das gerações, a sucessão das idades da vida, são desvalorizadas em proveito de uma geração única, identificada como adolescência a prolongar até aos 80 anos se possível, a iniciar o mais cedo possível.

³ Armdt, H. (1989) *La crise de la culture*, Paris, Gallimart. Coll. «Idées», 1989.

Não há dúvida nenhuma de que o peso desta nova relação com o tempo é um obstáculo à transmissão, este aspecto essencial da educação. Aliás, poderíamos mostrar que a difícil transmissão da fé, reflete uma crise geral da transmissão. Em suma, nada de essencial precede a mítica adolescência. A crença, segundo a qual a geração em posição de educador teria muito a oferecer à adolescência, esboroa-se. Vejamos o mito de 68: a juventude sabe melhor do que os antigos, ela tem a verdade sobre o mundo a reconstruir a partir de nada, na anulação do antigo. É uma inversão da relação geracional. A nova forma do mito é: olhem estas crianças que "iniciam" o seu pai no computador... portanto, no fundo o que é que o seu pai tem para lhes oferecer?

VII. Crise de transmissão e tradição

A fé apresenta-se sempre em narrativas, numa história que me precede, que é, ao mesmo tempo, a dos nossos pais na fé, na humanidade esclarecida pela fé. Apropriar-me desta história é reconhecer donde venho, compreender que esta história é minha. Eu seguro o fio desta história, que me religa a uma humanidade donde eu venho. Quando se trata da minha vez, eu conto esta história ao meu filho: eu proponho-lhe que, por sua vez, segure o fio da tradição. Porque esta vida que ele recebe de mim, não é apenas um pacote de genes. A genealogia é mais complexa. Hoje as genealogias genéticas são sagradas, as genealogias espirituais e culturais são desprezadas. No entanto, elas são genealogias de humanidade: eu recebo um sentido de humanidade, os nossos filhos recebem-no, com a parte de genealogia espiritual que esclarece esta humanidade. Eu transmito, com a vida, aquilo que eu próprio recebi, ao qual a criança tudo deve. E não sou eu, seu pai e sua mãe, o único em causa aqui, no que eu proponho. É uma sequência de gerações em que ele já está inscrito.

Porque é que é preciso batizar uma criança (rejeitando assim o duvidoso "ele decidirá mais tarde")? Por que é que é preciso, mesmo se ninguém é perfeito, inscrever-se na catequese? Por que batizar é recusar abandonar uma genealogia, um fio de humanização e de luz espiritual, que remonta, de longe em longe, a um acontecimento essencial, a uma origem de humanidade. O gesto de futura não é um gesto que concerne apenas a minha pessoa, no direito da sua liberdade. Eu não corto apenas a ligação àquilo a que já não adiro, mas corto uma longa linhagem que me ultrapassa.

A ligação essencial de tradição, que é o sentido do fio a não partir, já não se faz por pertença societal. É cada humano que rompe o fechamento na

crença de auto-gênese, a criação por si mesmo *ex nihilo* da sua humanidade. O indivíduo moderno está mistificado sobre si mesmo, pelo menos há uma forte corrente coletiva disposta a produzir esta mistificação. Ela é o desenraizamento que torna o indivíduo pouco resistente às manipulações.

Marcel Gauchet chama “destraditionalização” a esta construção dum presente autossuficiente, face ao qual o passado se reduz ao património. No oposto, a tradição consiste em reconhecer o presente como construído com o passado, sem consistência fora desta ligação. Ora, na sua análise do problema da transmissão que conhecem as sociedades modernas, Marcel Gauchet desenvolve a ideia segundo a qual a transmissão repousa sobre uma ligação de tradição. De facto, é porque a tradição se desfaz que a transmissão se torna difícil. Porque, explica ele, a ligação de tradição assegurava a transmissão “sob o seu aspecto simbólico de ligação genealógica”. Este processo é descrito assim: “eu aprendo aquilo a que devo a minha origem e que continua a viver através de mim”.

Pela tradição nós compreendemos o que nos fez, donde vivemos; nós vemos de que presença do passado o presente é tecido. Há incorporação do passado no presente, copertença passado-presente. Esta ligação de tradição não se descobre imediatamente: “é preciso procurar para discernir o trabalho do passado no presente”. É o processo de “destraditionalização” é no fundo uma vontade de futura, de não ver no presente a presença do passado: falta a vontade de compreender. Na tradição, no sentido em que entende Marcel Gauchet, não se trata de repetir o passado, de regressar à religião de antigamente, tal como era vivida, então, na sociedade. Trata-se de reconhecer que este passado não repetível construiu o que somos, na nossa diferença. A tradição consiste em “enlaçar uma relação viva e problemática com o passado do qual nos sabemos herdeiros, quando já não é possível tratar-se de reconduzir os seus usos, de prorrogar as suas lições e encarregar-se de a prosseguir no presente.”

Estas reflexões concernem a sociedade no seu conjunto. O autor bem vê que elas também concernem a Igreja Católica mas insiste no facto de que esta não está desprovida de fontes, em matéria de tradição e de memória, e que assim, ela poderia não apenas fazer face ao problema que a atinge, mas ao mesmo tempo ajudar a sociedade a fazer-lhe face. As Igrejas Cristãs guardam “uma relação direta constitutiva com o passado. Elas fazem viver o único bastião de tradição que subsiste”. São chamadas ao papel de “guardiãs da história profunda onde temos as nossas origens”.

Estas páginas de Marcel Gauchet⁴ são, sem o parecer, um urgente apelo aos cristãos, para que se mostrem à altura dos desafios e das possibilidades da sociedade moderna. É o testemunho que nós cristãos esperávamos, em razão própria da nossa fé, para ajudar a sociedade a não se destruir, como sociedade histórica, apagando a sua memória comum e executando uma “destraditionalização” que ameaça a civilização.

O que está em causa são as posturas em relação à cultura e à educação. Podemos tentar transformar a nossa posição, podemos recusar deixar morrer o desejo de transmitir. E trabalhando pela nossa sociedade, nós trabalhamos, ao mesmo tempo, para conservar as condições culturais de possibilidade de um acolhimento da mensagem evangélica e, antes de tudo, de a entender.

VIII Crise da historicidade

A crise da nossa relação com o tempo joga-se tanto no plano individual como no coletivo. Neste último caso falar-se-á de uma crise de historicidade. Porque, se é verdade que a narrativa permite a cada pessoa aceder a uma compreensão da sua vida, na sua temporalidade, o mesmo acontece com as sociedades.

Uma sociedade compreende o que ela é, e aquilo em que ela se torna, graças às narrativas que ela constrói do seu próprio futuro. A partir do momento em que se rompeu com a imobilidade das mitologias, é numa compreensão da história que se pode discernir o próprio ser de uma sociedade. Os mitos identificavam as sociedades com um discurso sobre a sua origem e a sua génese, antes do tempo. E o dever devia ser a repetição do mito. A conquista da historicidade é a necessidade para uma sociedade de se identificar numa história, numa memória do que marcou o seu dever. Esta memória é uma relação com o passado.

De tudo isto poder-se-ia reear que propúnhamos uma visão paralisada da história, fixada, dobrada sobre o seu passado. Nada disso. Definir-se numa relação viva com o seu dever não consiste em se refugiar no passado. Porque na memória, o passado permanece passado. Diria mesmo que é unicamente no trabalho de memória que o passado pode verdadeiramente ser reconhecido como passado. Ao contrário, o esquecimento autoriza o não reconhecimento do passado como tal, e então ele pode vir perturbar o presente de maneira fantasmagórica.

⁴ Gauchet, M. (1985) *Le désenchantement du monde*, Paris (Bibl. des sciences humaines).

Graças à memória, o meu presente é diferente do meu passado. Mas ele pode também reconhecer que é tecido com elementos vindos do passado. Nós construímo-nos em relações com o passado, relações que dão acesso ao sentido do nosso devir. A memória é abertura do sentido. Graças a ela, podem ser agarrados significados de um acontecimento que me escapavam no momento.

Esta relação passado/presente, presente/passado, que a memória permite, situa-nos no nosso devir.

IX. Pode a sociedade democrática dispensar a autoridade?

Parece muito evidente: no Estado em que estamos da sociedade democrática, a autoridade tornou-se qualquer coisa de totalmente incompreensível. Ela está submetida a muitos contrassensos. Num estudo de uma rara lucidez, Hannah Arendt vai ao essencial, opondo a autoridade ao mesmo tempo ao poder e à persuasão:

«dado que a autoridade requer sempre a obediência, muitas vezes tomamo-la (a autoridade) como uma forma de poder ou de violência. Portanto, a autoridade exclui o uso de meios exteriores de coerção: onde é empregada a força, a autoridade propriamente dita encolheu. Por outro lado, a autoridade é incompatível com a persuasão que pressupõe a igualdade e opera por um processo de argumentação. Aí, onde há recurso a argumentos, a autoridade é deixada de lado. Face à ordem igualitária da persuasão está a ordem autoritária que é sempre hierárquica.» *Ibid.*, p. 123

E um pouco mais adiante, a autora precisa que o ponto comum entre aquele que comanda e o que obedece:

«é a própria hierarquia, cujas justiça e legitimidade são reconhecidas por cada um e onde os dois têm antecipadamente o seu lugar fixado.» *Ibid.*

A análise é de uma grande clareza: se é preciso afastar toda a confusão entre a autoridade e o poder, é porque em si própria a autoridade é não coerciva. Ela obtém o acordo da vontade com toda a liberdade. Mas por outro lado, ela não tem que produzir uma argumentação para se ajustar a ela mesma a fim de obter o consentimento do outro.

A razão dada pela autora é notável: é entre sujeitos iguais que a argumentação é legítima, para persuadir o outro a obedecer-me. Mas aí, onde intervém a autoridade, há uma desigualdade garantida pelo

reconhecimento comum da hierarquia. Em suma, a autoridade supõe a suspensão do princípio de igualdade. E nós temos, por detrás do princípio hierárquico, a existência de uma instituição: esta reparte os lugares, coloca no seu lugar a pessoa que pode exercer uma autoridade e também situa aquele que deve aceitar a autoridade.

Poderemos nós ater-nos a esta pura relação de exclusão entre autoridade e poder, desde que se integre estes conceitos num pensamento de dinâmica social?

A autoridade, na ligação social e política, parece intervir raramente no estado puro, mas antes num misto. Poderíamos descrever duas situações extremas, a primeira corresponderia ao caso onde se aplica a autoridade exatamente como H. Arendt a define: a autoridade sem poder, fundada sobre um reconhecimento recíproco dos atores, numa hierarquia aceite. Esta visão ideal da autoridade é aquela que, em princípio, deveria aplicar-se na Igreja, instituição espiritual, presente na sociedade, mas distinta da sociedade. A segunda seria marcada pela prática de uma autoridade identificada ao poder, isto é, a uma forma estatal na qual dominaria a relação de força. Reconhecemos, com Jean Jacques Rousseau que esta forma extrema de um poder ocupando todo o espaço de autoridade é incapaz de durar: “o mais forte nunca é suficientemente forte para ser sempre o soberano, se não transforma a sua força em direito e a obediência em dever.”

Na maior parte do tempo, a dinâmica social desenvolve-se entre este dois limites, usando mais largamente o princípio da autoridade, quando é possível, recorrendo, então, menos à lógica constrangedora do poder, ou recorrendo a um poder mais enérgico, quando a autoridade se desmorona. Estamos nós conduzidos a descrever uma espécie de misto de autoridade e de poder, tanto no funcionamento social como no político? Não se trata de um misto de ambos. Mas concretamente, vê-se bem que, mesmo na instituição educativa, onde a autoridade já não consegue sozinha assegurar uma regulamentação, somos suscetíveis de evocar, e mesmo de praticar, uma certa repressão, digamos, de recorrer, numa situação grave, às formas constrangedoras do Estado. Mas no oposto, o próprio Estado não poderia durar usando simplesmente da força, permitindo-lhe poupar-se, e é desqualificado por J.-J. Rousseau: é possível que não o possamos reduzir a uma forma dissimulada de relação de força.

Poder-se-á reconstruir um fundamento da autoridade necessária?

A amplitude da crise da autoridade revela-se, diz H. Arendt, no facto de que esta se estende às esferas pré-políticas que são a educação e a instrução das crianças.

Ora, nestes domínios, a autoridade sempre se impôs como uma necessidade natural atendo-se às necessidades das crianças, à sua dependência. Ela impõe-se, também, como a necessidade de continuar uma civilização “que só pode ser assegurada se os recém-chegados por nascimento forem introduzidos num mundo preestabelecido onde eles nascem como estrangeiros (Ibid., p. 22). Ora, com a crise de autoridade, a questão que se coloca é de saber se deixando-se a crise da autoridade invadir a educação, nos decidimos a resignar à impossibilidade de educar, e por consequência, ao estilhaçar de um mundo comum.

A pista proposta por H. Arendt é sugestiva: finalmente trata-se de, num mundo que desdenha da autoridade e da tradição, manter uma especificidade da escola.

“No mundo moderno, o problema da educação não pode desprezar nem a autoridade nem a tradição, e no entanto ela deve exercer-se num mundo que não está estruturado pela autoridade nem retido pela tradição.” Ibid., p. 160.

É por isso que H. Arendt pede que o domínio da educação seja separado do da vida pública e política. Importa manter, na educação “uma noção de autoridade e uma atitude de passado que lhe convenha”. Enfim, a autora defende uma distinção entre os domínios, pela manutenção de uma especificidade do espaço educativo na sociedade.

Esta relação com o passado é do tipo conservador. Porque a educação tem a responsabilidade de introduzir a criança num mundo que já está, o adulto não tem que lhe ditar um mundo novo, porque então importaria a criança o que ele, adulto, concebe como novo, e que não poderia ser a novidade de que a criança é portadora. O adulto deve, então, assumir o mundo, e tomar sobre ele a responsabilidade; porque os educadores representam todo esse mundo, mesmo se eles não o aprovam. O educador não tem o direito de se esquivar porque, para a criança, a urgência é entrar no mundo, não em solitário, mas guiado pelo educador; sem isso há traição dos adultos para com as crianças.

Voltemos à celebre conclusão de H. Arendt:

«A educação é o ponto onde se decide se nós amamos suficientemente o mundo para assumir a responsabilidade dele, e além disso, salvá-lo desta ruína que seria inevitável sem a renovação e sem esta entrada de jovens de recém-chegados. Igualmente com a educação; decidimos se amamos suficientemente as crianças para não as rejeitar do nosso mundo, nem as abandonar à elas próprias, nem tirar-lhes a oportunidade de empreenderem qualquer coisa de novo, qualquer coisa que nós não tínhamos previsto, mas prepará-los com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum *ibid.*»

Neste últimos textos, vemos bem quais são as tarefas que a autora consigna à educação. Tornar-se responsável deste mundo, perante as crianças, significa não as abandonar, amá-las, recusar rejeitá-las excluindo-as do mundo. A ideia não é de se resignar a este mundo. Mas porque a criança traz a novidade ao mundo, ainda que seja preciso que ela tenha entrado plenamente neste mundo.

É sobre este princípio de responsabilidade que se vai agarrar a noção de autoridade que Hannah Arendt propõe na educação.

«No caso da educação a responsabilidade do mundo toma a forma de autoridade» *ibid.*, p. 243.

A autora distingue fortemente esta autoridade e a competência do professor, porque esta não produz a autoridade. A autoridade decorre do facto de assumir a problemática da educação, da capacidade de a educação se tornar “*responsável do mundo*”.

O problema é inventar uma linguagem que se dirige ao conjunto da sociedade: a questão posta é de encontrar uma linguagem e uma atitude adaptadas à veicular o que a fé cristã pode legitimamente trazer ao espaço público não religioso.

Estas análises podem ter uma tradução concreta no domínio da educação. Elas obrigam-nos a perguntar de novo o que poderia ser um verdadeiro compromisso dos católicos na educação e na escola.

Conclusão: Crise e autoridade

Após estes parágrafos em que apresento uma situação ideal da educação, deveria enfrentar uma urgência: a de uma degradação das condições da educação nas nossas sociedades democráticas. A evolução é tal que se pode colocar a questão: A sociedade democrática ocidental não tem vindo a tornar a educação impossível?

Seria preciso analisar as tendências que vão neste sentido e desenvolver uma vontade coletiva de reagir, de preservar as condições da educação que já referimos.

Há uma primeira causa que é estrutural. É que a sociedade democrática age sobre o sistema educativo segundo duas lógicas:

1) *Uma lógica igualitária*: bem conhecida pois ela tende a realizar o princípio de igualdade que é o próprio fundamento da democracia. Esta lógica age então para que a escola distribua as suas benfeitorias a todos igualmente.

2) *Uma lógica elitista*: muitas vezes negligenciada pelos pensadores sobre a escola. Ela legitima-se pelo princípio seguinte. A sociedade democrática não escapa à necessidade de fazer emergir as elites; ela tem necessidade de especialistas que atinjam um nível elevado de excelência e de competências. Necessita, então, de mecanismos de competição e de seleção no seu sistema de educação. Pois para a seleção das elites há três possibilidades: a família a que se pertence, o dinheiro ou a qualidade da formação. As duas primeiras são inaceitáveis em democracia; a formação da elite pela escola, se esta seleciona as inteligências de maneira justa entre toda a população, é a mais legítima.

Como se disse, gerindo bastante mal estas duas lógicas, as nossas sociedades democráticas desestabilizam os seus sistemas educativos.

Há uma segunda causa: *as injunções da sociedade democrática, da cultura democrática.*

Trata-se, antes de tudo, da injunção de reconhecer o indivíduo como princípio supremo exclusivo. Ora o indivíduo democrático, como já foi, de algum modo, referido, é trabalhado pelo desejo de se tornar o criador exclusivo de si mesmo, num exercício puramente individual da sua liberdade e na negação de toda e qualquer mediação coletiva. A consequência é o fazer viver como restrição inaceitável, até mesmo com violência, qualquer instituição que o preceda ou o englobe e lhe exija a aceitação da sua autoridade. Esta

crise da possibilidade mesma das instituições ganhou uma amplitude particular nas instituições educativas e na escola em primeiro lugar. Uma segunda injunção reforça a primeira: na sociedade democrática, o cidadão vive intensamente a convicção de poder exercer um direito de mudança radical da sociedade, como se ela fosse uma realidade indeterminada, desligada do seu passado, da sua história. Além disso, desenvolve-se na sociedade democrática a convicção de que tudo deveria ser «democrático».

Estas injunções às quais seria necessário juntar uma espécie de desconstrução da função cultural da escola, têm como efeito provocar a crise do sistema educativo. A crise desenvolve-se igualmente sob a forma de uma crise da nossa relação com a temporalidade e a historicidade, e de uma crise da transmissão e da tradição. Enfim, do ponto de vista das instituições, assiste-se a uma desinstitucionalização que se traduz na desqualificação do princípio de autoridade.

Os cristãos têm razões particularmente fortes para se envolverem na obra da educação. O que aqui está em jogo é: que humanidade construímos? Mas a questão central da fé cristã, não será antes: que fazemos da humanidade? O que fazemos à humanidade é sinal e revelação da qualidade da fé. Educar é gerar a liberdade, iniciar um ser na sua humanidade. Coloquei, da minha parte, uma distinção entre uma visão global do homem, e aquilo a que chamo decisões antropológicas, isto é, escolhas sobre o sentido do humano, mas que não implicam uma conceção completa da humanidade. Assim, reconhecer a liberdade essencial de cada um é uma decisão antropológica... mas ela não implica uma filosofia completa. Igualmente, formular a unicidade e a dignidade da pessoa humana, não pressupõe a adesão à fé cristã.

Uma outra distinção me parece necessária: a que distingue o desafio antropológico da educação para uma sociedade e o objetivo da formação cristã global: que tipo de humano ambiciona a fé cristã gerar?

A questão é esta: em que nós assumimos o desafio antropológico da sociedade, isto é, como a ajudamos a ser coerente com os seus ideais “civilizacionais”, é decisiva. Está dependente da capacidade do cristianismo em se inscrever nesta sociedade, nesta etapa da história.

Num espantoso diálogo com Joseph Ratzinger, Jürgen Habermas chega a uma conclusão que dá que pensar. Afirmar, com efeito, que uma «visão religiosa do mundo» é capaz de trazer alguma coisa de essencial à sociedade secularizada. Porque «insiste ele e não há nenhuma razão para admitir que esta só deveria procurar a inspiração em pensamentos agnósticos ou ateus.

Para além disso, este filósofo considera possível que contribuições pertinentes formuladas anteriormente numa linguagem religiosa passem de seguida a uma «linguagem acessível a todos». Esta contribuição pode ser particularmente importante para o debate público.

Marcel Gauchet lembra, antes de tudo, que a neutralidade religiosa do Estado permanece adquirida e que não se considera sequer que uma doutrina particular tome o poder. Mas a doutrina comum que inspira o poder democrático sintetiza contribuições diversas. Além do mais, o poder necessita que as fontes diversas que participaram para a construção da doutrina coletiva apareçam, elas mesmas, na esfera pública: «A democracia, chegada a uma neutralidade completa, necessita de uma cena pública de doutrinas últimas.» O autor analisa diversas questões, nomeadamente a educação, nas quais estima que o cristianismo tem grandes serviços a prestar à sociedade laica. Sabe-o ele? Saberá ele querê-lo?

O problema é inventar uma linguagem que se dirija ao conjunto da sociedade: «A questão que se põe é encontrar uma linguagem e uma atitude adaptadas a veicular aquilo que a fé cristã pode legitimamente ambicionar trazer a um espaço público não religioso.»

Estas análises podem ter uma tradução concreta no domínio da educação. Obrigam-nos a questionar novas perspectivas, o que poderia ser um verdadeiro envolvimento dos católicos na educação e na escola.

O Serviço Público da Educação. Potencialidades da pluralidade de ofertas de ensino

GUILHERME D'OLIVEIRA MARTINS (*)

Saúdo e agradeço o amável convite do Senhor D. Tomaz Nunes para aqui estar, invocando a velha amizade que nos liga. Saúdo ainda todos quantos aqui estão, muitos dos quais conheço há muitos anos. Permitam-me, por isso, que avance o mais rapidamente possível para o tema que me ocupará, sem grandes explicações prévias, uma vez que, muitos dos que participam nesta iniciativa já me ouviram falar destas questões, em circunstâncias diferentes desta. Estou-me a recordar da defesa do serviço público de educação que tenho feito, em circunstâncias diferentes, contra ventos e marés. Aqui estamos, porém, num ambiente em que podemos falar numa linguagem comum.

Irei fazer uma intervenção telegráfica e sintética para que, tal como acontece na história infantil da Cinderela, por volta das onze e meia, possa terminar, a fim de que possamos dialogar. Impedirei assim que o coche se transforme em abóbora.

Refiro uma primeira nota, que decorre do que acabámos de ouvir, de uma forma muito evidente, na intervenção de Guy Coq: a educação é um fator central de desenvolvimento. Esta afirmação parece ser um lugar comum, mas está longe de o ser. A educação está no centro, a educação é o fator essencial do desenvolvimento humano. Uma sociedade incapaz de educar e de se educar não pode ser uma sociedade desenvolvida, no sentido do desenvolvimento humano. Assim, que fatores temos que considerar quando falamos de educação como fator de desenvolvimento? Antes de mais, temos de falar do conhecimento. Lembramo-nos do que disse Paul Claudel quando afirmava que “connaissance” nos conduz à ideia de nascer em conjunto,

(*) Ministro da Educação (1999-2000). Presidente do Tribunal de Contas. Presidente do Centro Nacional de Cultura.

com o nosso próximo: “connaissance” (nascer com). O conhecimento envolve, assim, sempre uma partilha. Nunca conhecemos só. Nasecemos em conjunto, através do ato de conhecer. Daí termos de invocar imediatamente a noção de compreensão. E a compreensão é, antes de mais, o entendimento do outro, mas também do meio que nos rodeia, da natureza. E o que é a cultura? É a capacidade de influenciar a natureza, a capacidade de entender os outros.

Depois, temos de falar da responsabilidade. E ao falar de responsabilidade referimos à capacidade de não ser indiferentes, de poder dizer algo a quem nos interpela, a quem nos pergunta, a quem está ao nosso lado. Responsabilidade é, pois, ter capacidade de superar a indiferença, é a capacidade de agir, de transformar os ideais em ação — de responder ao outro. Mas de boas intenções está o inferno cheio, não bastam, pois, as boas intenções, é necessário o ato de agir, responsávelmente. Mas, há ainda a liberdade e a autonomia, bem como a capacidade de assumir a nossa esfera própria de seres disponíveis, empenhados e ativos. Daí a importância de assumirmos não uma esfera egoísta, não uma esfera isolada, mas uma esfera de relação. Num texto que assinei há poucos dias, recordava, aliás, a etimologia da palavra liberdade, muitas vezes está esquecida. Liberdade — *libertas* — é a qualidade da balança equilibrada, em que nos dois pratos estão eu e o outro. Afinal, a liberdade obriga o entendimento dessa relação.

E ainda falta referir a memória. Não me alongarei sobre esta questão, uma vez que Guy Coq já nos falou da memória e do tempo, da duração e do longo prazo. A história representa, afinal, o entendimento de que nos encontramos naquilo que Santo Agostinho dizia serem os três presentes: presente-passado, o presente-presente e o presente-futuro. No fundo, no presente não podemos esquecer o que recebemos das gerações anteriores, sendo ainda certo que vamos transmitir essa herança enriquecida às gerações futuras. E, ao falar de memória, refiro a necessidade de se compreender que falar do ato de educar é falar do ato de entender o tempo, a duração, a reflexão e a mediação. A expressão institucional, de que falou o Guy Coq, tem a ver exatamente com as mediações. E é na escola que essas mediações começam.

Falemos agora da aprendizagem. Só há ato de educar, (de educar e de nos educarmos), se aprendermos. E hoje, os economistas, os sociólogos dizem que uma sociedade desenvolvida não é a sociedade que tem muitos recursos materiais, é a sociedade que cultiva o melhor dos recursos: a capacidade de aprender. A sociedade atrasada é a sociedade que não

aprende, é a sociedade que não está disponível para, através do exemplo e através da experiência (do saber de experiências feitas), avançar. Lembre-se o exemplo do velho do Restelo. Camões fala desse “velho de aspeto venerando, com saber todo de experiências feitas”, usando a expressão de Duarte Pacheco Pereira, no “Esmeraldo de Situ Orbis”, onde se diz que o saber tem de ser sempre de experiências feitas. Esta é uma herança da nossa cultura que não podemos esquecer.

Devo ainda falar-vos da ideia de serviço público na qual temos de olhar em primeiro lugar para a pessoa humana. Guy Coq falou-nos há pouco numa expressão dramática da escola, uma expressão teatral da escola. Lembre-se que “personna” vem de “prosopon”, do grego, que quer dizer máscara, a máscara do ator. A máscara é a identificação da personagem, a nossa diferença, a irrepetibilidade da pessoa está nessa representação, o “prosopon”, a “personna”, é o que se torna insubstituível, o que nos caracteriza e nos distingue dos outros (significando a nossa identidade). E se falamos em primeiro lugar da pessoa, temos de ir até ao bem comum. E ao referirmos o bem comum temos a capacidade de compreender que não somos apenas indivíduos dissolvidos na massa. Temos de entender que a expressão pessoal obriga a que haja uma responsabilidade partilhada na sociedade, uma relação de que resulte algo de positivo, que na educação é a “arte de educar”. Não é uma técnica, não se aprende uma técnica na pedagogia, é uma arte e, por isso, o êxito da educação depende de cada um, não podendo confundir-se com os instrumentos de que dispomos. A arte obriga uma relação interpessoal.

E o serviço público exige o entendimento de um triângulo bem conhecido de todos: escola-família-comunidade. Esse triângulo escola-família-comunidade diz-nos, antes de mais, que a escola não está só, não pode estar só e que hoje uma das expressões da crise social, da crise da fragmentação social tem a ver com o facto de muitas vezes olharmos em volta e verificarmos que a escola foi abandonada, foi deixada só. E o professor, que é o profissional da educação, vê-se muitas vezes confrontado com tarefas que ultrapassam em muito a sua missão, a sua função de professor. O professor não é o único educador, o professor é o educador profissional, enquanto os pais e a família são educadores naturais, já que a educação é muito mais do que instruir, envolvendo a transmissão de saberes, mas também o ato de despertar para a liberdade, para a responsabilidade e para a autonomia. Trata-se de construir o que os alemães chamam “bildung”: construir a humanidade. A arte de educar, leva-nos, assim, a duas palavras, uma da língua grega, outra da língua latina, “paideia” e “humanitas”. É a arte

de educar tem a ver com a tarefa que se liga, a um tempo, às duas preocupações, que nos levam ao amor cristão ou *agapé*. Mas esse amor, amor ilimitado (“*agapé*”) não pode esquecer que na escola se envolvem as outras dimensões do amor, designadamente “*filia*”, a amizade, a ligação que compreende a dimensão do bem comum. Serviço público tem a ver, pois, com o espaço público, com o bem comum, com a pessoa, com a dimensão de diálogo triangular entre a escola, família e comunidade. E chegamos à cidade ou à polis. Serviço público é, deste modo, uma tarefa para todos, não é uma tarefa apenas do Estado, devendo este ser expressão de uma sociedade em mudança profunda.

Maria de Lourdes Pintasilgo foi coordenadora de um importante relatório, no âmbito das Nações Unidas, que tinha como título “Cuidar do Futuro”. Essa ideia de cuidado tornou-se cada vez mais importante e é o certo é que se liga à antiga noção de caridade, que tem a ver com a relação de amor, de entrega e de respeito em relação aos outros.

Ao falar de caridade, estamos a falar de uma expressão que tem a ver com o cuidado e a capacidade de estar atento à realidade que nos cerca, garantindo que essa realidade não nos é indiferente. Paul Ricoeur distinguia entre a necessidade de olharmos o sócio e o próximo. O próximo é muito mais do que o sócio, é quem se assume como a outra metade de nós, no respeito, na entrega, na amizade. É mais do que o sócio perante quem temos obrigações formais (e o povo diz “amigos, amigos negócios à parte”). A sociedade é feita de sócios e de próximos e a solidariedade e a caridade estão nesta relação, o amor e a caridade são importantes porque os sócios também não nos são indiferentes, mas o próximo é aquele que nos interpela direta e pessoalmente. E a educação obriga a entender que o outro vai ter que se revelar progressivamente e cada vez melhor para nós. O ato de educar, como ato de despertar para a liberdade e a responsabilidade, tem a ver com a capacidade de compreender, cada vez melhor, quem está ao nosso lado, não podendo ser-nos indiferente.

Temos ainda de falar da organização e, hoje, da emergência das redes. Fala-se cada vez mais nas redes numa sociedade plural, cuja riqueza se baseia nas diferenças. As redes, têm que buscar e encontrar tudo o que seja criador, construtivo, tudo o que tenha capacidade de fazer crescer e desenvolver. Por isso, ao falar de redes do serviço público de educação, temos de referir às várias componentes, às várias iniciativas – social, privada e estatal. Todas essas iniciativas têm que se complementar, nenhuma pode ser desperdiçada, e a liberdade de ensinar e aprender é algo que tem de ser

profundamente assumido em todas as suas consequências. E não é uma opção fácil. Porquê? Porque envolve meios, recursos da própria sociedade e a melhor utilização, a melhor racionalização dos mesmos, porque quando falamos da necessidade de entender as redes de iniciativas, não podemos esquecer que o sistema educativo português foi construído de cima para baixo. Se visitarmos uma escola no mundo anglo-saxónico verificamos que ela foi criada pelo poder local, sendo dirigida pelo poder local. Na Holanda, 80% da iniciativa escolar é não-estatal. Porquê? Trata-se da consequência da Reforma protestante, por haver necessidade de respeitar as várias confissões. Trata-se de uma razão histórica. Temos, assim, que compreender hoje que a sociedade que se abre, que se mobiliza, é uma sociedade em mudança, onde as várias iniciativas têm que ser incorporadas, têm que ser assumidas, com todas as suas consequências, devendo a lógica de rede contrapor-se ao centralismo e à orgânica hierarquizada. Se bem repararem, a maior parte das vezes encontramos um consenso discursivo sobre a liberdade, mas depois há uma grande dificuldade prática em cumprir, há uma grande distância entre o que se diz e o que se faz. Em Portugal tivemos uma experiência extraordinária, que foi a criação da rede de educação pré-escolar. Uma vez que se tratou da criação de uma rede nova, tivemos um enorme sucesso, porque foi possível envolver à partida as várias iniciativas. Só isso garantiu esse sucesso e não foi feito aquilo que tradicionalmente se faz, que é construir de cima para baixo o sistema e ter a ideia de que o Estado vai fazer tudo. Quando, há pouco, falava do bem comum e do triângulo escola-família-comunidade, procurava salientar que a família não pode ser uma abstração, e, no entanto, muitas vezes a família não existe, e a criança que está na escola apenas tem como única refeição do dia aquela que a escola lhe dá. O professor é, assim, como se disse, chamado, para além da sua função, de educador profissional, à tarefa de assistente social, de psicólogo, porque a sociedade é muito mais complexa do que parece e as dificuldades são muito maiores do que julgamos. A fragmentação, a falta de coesão e confiança repercutem-se na vida das escolas. Eis porque a rede de serviço público de educação não pode ser uma abstração. É algo que exige um grande envolvimento, um grande trabalho, uma grande resistência ativa e a compreensão de que é difícil dizer de um dia para o outro "ora bem, vamos então mudar tudo". Na criação da rede da educação pré-escolar foi possível lançar uma nova filosofia de serviço público, envolvendo o público, o social e o privado, mas essa foi uma situação excepcional, com resultados imediatos assinaláveis.

A modernização de uma sociedade exige a ligação entre a arte de educar e a criação cultural, assentes num elemento insubstituível e fundamental que é a dignidade universal da pessoa humana. A educação exige o conhecimento, a capacidade de fazer, a vivência com os outros, o aperfeiçoamento dessa vivência com os outros e a aprendizagem, o aprender a ser.

O serviço público de educação assenta, pois, na ideia democrática do pluralismo, na ideia de que as diferenças e que o reconhecimento das diferenças é fundamental para assegurar que a liberdade seja igual e que a igualdade seja livre. E hoje, quando temos as Escrituras, quando temos a Boa-Nova, quando temos as cartas de S. Paulo, compreendemos cada vez melhor que a sociedade em que a autonomia, a liberdade e a igualdade se relacionam, é uma sociedade que está sempre incompleta, está em construção, exigindo a liberdade de escolha, mas também a justiça na ação e na distribuição dos recursos.

Serve tudo isto para vos dizer, afinal, que ao falarmos de serviço público de educação, estamos a referir o serviço das pessoas, pelas pessoas e para as pessoas. E esse serviço tem que ser pensado no longo prazo, entendendo o que Santo Agostinho dizia sobre a relação entre a memória, a ação e a espera.

Muito obrigado.

A Escola tem futuro? A dinâmica da esperança

D. JOSÉ DA CRUZ POLICARPO (*)

Introdução

A organização deste “Fórum” faz-me uma pergunta: “A Escola tem futuro?”. A resposta não é simples, sobretudo quando se espera que essa resposta se situe numa “dinâmica da esperança”.

Quando aceitei esta interpelação, uma avalanche de outras perguntas inquietaram o meu espírito: a Comunidade humana tem futuro? A civilização ocidental tem futuro? A família tem futuro? A pessoa humana tem futuro? E aceitei que a resposta a estas questões era prévia à resposta sobre a pergunta que me foi feita. O futuro da escola, enquanto instrumento e estrutura de educação, depende da cultura e da civilização, no fundamentalmente dos objetivos da educação. Queremos educar para quê, para que compreensão da vida e para que modelo de humanidade?

Esta introdução pode parecer pessimista, o que não exclui a esperança; exige, isso sim, maior objetividade no delinear dos seus fundamentos e a coerência da verdade que possa abrir clareiras à luz da esperança.

Mutação cultural ou deriva civilizacional?

1. Para intuir o futuro da escola, como instituição educativa, é indispensável situá-la no quadro da acelerada mutação cultural que toca as raias de um colapso de civilização. E a escola é, entre as estruturas da sociedade, aquela onde mais se entrecruzam todas as correntes e manifestações dessa mutação cultural. Entrar na escola é, hoje, entrar numa nau agitada pelos ventos que, por sua vez, agitam o mar da história.

No centro do vendaval está a compreensão da liberdade e da inteligência racional, as duas pérolas das capacidades humanas, que levou o autor

(*) Cardeal Patriarca de Lisboa.

bíblico que narra a origem do homem a dizer que ele foi criado à imagem de Deus. Por isso, desde a mais antiga tradição clássica, a educação era concebida como uma iniciação ao exercício da liberdade e ao desenvolvimento da inteligência racional enquanto busca da verdade, através do conhecimento e do discernimento da realidade.

O exercício destas duas capacidades fundamentais do ser humano enquadra-se na dimensão relacional do homem. Ninguém descobre a vida e a verdade sozinho, mas em compromisso solidário com todos os outros. A realização individual é inseparável do compromisso comunitário. Esta dimensão comunitária inspira também o pensamento e a busca da verdade. Esta não é apenas a compreensão individual da realidade; há uma verdade comunitária, caldeada na tradição e que fundamenta aquilo a que chamamos civilização. No caldear dessa dimensão comunitária da verdade, entraram aqueles que a procuraram através da inteligência racional — chamaram-lhe os gregos os amigos da sabedoria (filos-sofia); entraram os artistas que a exprimiram na beleza — aos poetas os gregos chamaram “teólogos”; entraram as religiões que, na busca do contacto com a divindade, afirmaram a transcendência da racionalidade humana. Toda esta riqueza só é possível numa comunidade que, ao longo do tempo, caldeou a sua verdade coletiva, tornando espontânea a síntese entre o presente da inteligência e da liberdade e a Tradição.

Trata-se de uma sabedoria adquirida, de que a cultura é a principal expressão, e que inspira o sentido da liberdade, exercida em cada momento, por cada indivíduo. A educação só é possível na valorização destes elementos fundamentais e estruturantes: a liberdade, a inteligência, a busca da verdade e a complementaridade entre a verdade individual e a verdade comunitária, a abertura do espírito à dimensão transcendente do homem, que começa na beleza e encontra o seu ponto mais exigente na fé e na expressão religiosa.

2. A mutação cultural que está a transformar a fisionomia espiritual das nossas sociedades, fenómeno natural no dinamismo da história, está a alterar a compreensão destas componentes fundamentais. A liberdade, tantas vezes dolorosamente defendida nas suas expressões fundamentais, reduz-se, tantas vezes, à dimensão individual, em que cada um reivindica o direito de seguir o caminho que quer e de fazer as escolhas que prefere; está-se a perder o sentido da liberdade como capacidade de dom, de generosidade e solidariedade, da responsabilidade para com os outros, numa comunidade. O amor, como dom generoso, é a mais nobre expressão da liberdade. Sem essa capacidade de dom, sem fazer dos outros o objetivo principal da nossa

liberdade generosa, até as potencialidades naturais de amor, como é o caso da afetividade e da sexualidade, correm o risco de se transformarem em expressões individualistas de egoísmo.

Isto repercute-se na atividade da inteligência como busca da verdade. Se a cada um basta a sua própria verdade, desaparece a verdade da comunidade, a única que define objetivos coletivos e garante a inspiração ética da atividade racional. Integram-se dificilmente a beleza e a religião numa expressão mais vasta da racionalidade humana. O pragmatismo na busca de soluções e o utilitarismo do consumo, restringem facilmente o uso da liberdade e a busca da verdade, a um materialismo sem abertura à transcendência. E nesse horizonte reduzido, dificilmente haverá lugar para a beleza, para o amor generoso, para a busca de Deus.

Repercussões da mutação cultural na educação e na escola

3. As manifestações mais problemáticas da mutação cultural, que anunciam uma profunda alteração civilizacional, repercutem-se na educação, sobretudo porque são veiculadas através dos poderosos meios de comunicação, que modelam a cultura e a maneira de conceber a vida e sugerem modos práticos de viver. Nenhuma das clássicas estruturas de educação, a família, a escola, as próprias igrejas, estão isentas da sua influência, que deveria ser sempre positiva, mas não o é. Todas elas procuram integrá-los no dinamismo educativo, mas não é tarefa fácil, até porque a disputa comercial dos diversos meios procura angariar consumidores, mesmo entre as crianças e os jovens, sem se preocupar com os efeitos na descoberta da vida.

A escola é, hoje, como instituição formativa, aquela onde se entrecruzam, qual caleidoscópio da sociedade, todas estas manifestações da mutação cultural. Entre os diversos intervenientes na escola há toda a variedade das opções pessoais sobre a vida e a sociedade, o que sujeita o educando à influência de orientações díspares, deixando-lhe a ele, porventura com a ajuda da família, progressivamente fragilizada nas últimas décadas, a tarefa de construir uma perspetiva unificadora da sua descoberta da liberdade e da vida, individual e social. Isto pode levar à relativização radical do dinamismo educativo. Um projeto de vida traça-se, fazendo escolhas que sejam opções da liberdade. Neste quadro é muito difícil a um adolescente e a um jovem fazer escolhas, que o obriguem a optar por orientações diversas vindas dos vários educadores e fortemente influenciada pelos meios de comunicação.

4. A Escola tem futuro?

Claro que tem, no sentido em que ela continuará inevitavelmente a existir no futuro, porque ocupa um lugar insubstituível no campo da instrução. O problema é saber se a escola do futuro está a garantir um futuro positivo para os nossos jovens e para a sociedade que queremos ser. É nesta perspectiva que devemos procurar os sinais da esperança. Vou tentar enunciar alguns desses sinais, que à medida que forem fazendo caminho na pesada estrutura escolar, podem ser portadores de esperança.

4.1. Um quadro educativo supõe, para ser viável, aquilo a que chamei a “verdade comunitária”. Educar é preparar o exercício da liberdade pessoal num quadro de corresponsabilidade comunitária. Isso supõe uma visão da vida e dos valores da sociedade que queremos ser, que não é desligável da sua tradição, de que faz parte a sua história. Essa “verdade coletiva” veicula a orientação ética da vida do indivíduo em sociedade, e desta como um todo, dinamicamente empenhada na construção de um futuro.

Como é que se define e garante esta “verdade coletiva”, em que a responsabilidade social não pode menosprezar, nem oprimir, a realização pessoal da individualidade de cada um e da sua dignidade? Durante séculos, nas nossas sociedades europeias, essa “verdade coletiva” foi definida pela herança clássica greco-romana, e pela forte influência do judeo-cristianismo. A Revolução Francesa, o surgir de ideologias racionais, como o iluminismo filosófico e, mais tarde, o marxismo, tentaram mudar a orientação desta “verdade coletiva”, como quadro inspirador da educação. Os Estados de pendor totalitário procuraram impor, como “verdade coletiva”, a inspiração de uma única ideologia, fase de que a Europa está, apenas, a tentar libertar-se, mas sem propostas credíveis para a educação do futuro. Os mecanismos da democracia formal não levam longe, na compreensão da educação, sem a consciência de valores perenes, que não podem desligar-se da grande tradição cultural da Europa.

Ao alterar-se a compreensão dessa “verdade coletiva”, inspiradora da educação, podemos detetar duas tendências: a daqueles Estados que quiseram arredar totalmente da definição dessa “verdade coletiva” qualquer influência do cristianismo e da sua força inspiradora do mistério do homem. Trata-se de um quadro variado que vai dos Estados que adotaram como verdade fundamental a ideologia marxista-leninista e o ateísmo como corolário inspirador de toda a educação, até ao primado absoluto da “laicidade” francesa, dado que influenciou toda a conceção dos Estados da Europa

Ocidental, sobretudo dos países latinos. Um segundo grupo, identificamo-lo naqueles Estados, igualmente totalitários, que não ousaram recusar sistematicamente a influência do cristianismo nessa definição, mas que tentaram “domesticar” a visão da Igreja, adaptando-a ao seu próprio projeto, o que a própria Igreja nem sempre impediu.

Tudo isto me leva à convicção de que não pode competir aos Estados, como poder exclusivo, a definição desse quadro educativo. Os nossos Estados modernos, democráticos, laicos, marcados pelos inevitáveis confrontos ideológicos, garantidos pela convivência democrática, não são capazes de o fazer e de o garantir de modo fiável para o conjunto das famílias. Foi surgindo na compreensão da escola um estatuto que pode ser um sinal de esperança: a “autonomia da escola”, que se exprime num “projeto educativo próprio”, estabelecido em diálogo por todos os intervenientes na escola enquanto estrutura educativa: docentes, família, a comunidade humana mais alargada em que a escola se insere, e de que a Igreja não pode ficar ausente. Esse “projeto educativo”, que teria de ser confirmado pela tutela, a única que o pode inserir no quadro mais vasto da comunidade nacional, e que não deve servir-se desse poder de aprovação para impor qualquer doutrina ideológica. Uma vez reconhecido, deve ser tornado público na comunidade humana que a escola serve, e ser aceite como critério de escolha da escola, por parte dos pais. Nenhum interveniente na escola, sobretudo os docentes, pode fazer prevalecer a sua visão individual sobre esse projeto educativo comunitário. As “associações de pais” podem ter, na definição deste “projeto educativo”, um papel relevante.

Na escola católica este projeto educativo é necessário e mais fácil de realizar, porque, dada a natureza da instituição, estrutura da Igreja ao serviço da educação, sem deixar de ser global, é necessariamente marcado pela visão cristã do homem e da sociedade. Infelizmente, no nosso quadro legal, os pais ainda não podem optar livremente, em igualdade de circunstâncias, por esse “projeto educativo”.

4.2. A harmonia entre educação e instrução é outra condicionante para que a escola tenha um futuro positivo como estrutura educacional. A instrução ocupa, em percentagem muito elevada, a atividade da escola contemporânea. Com o evoluir da sociedade, as necessidades de instrução alargaram-se e tornaram-se mais complexas. Para além de terem direito a ser educados, as crianças e os jovens precisam de aprender coisas, para lhes alargar o horizonte dos conhecimentos para a compreensão do mundo contemporâneo e os preparar para a escolha e o exercício de uma profissão. O problema

que se põe à escola é saber se educação e instrução são caminhos paralelos, ou se se cruzam num mesmo projeto de crescimento humano. Claro que é esta segunda hipótese que é válida para dignificar a escola como estrutura educativa. Nenhum saber é neutro na sua incidência educativa e todos os saberes devem ser harmonicamente integrados num projeto educativo para a descoberta da vida.

Esta integração harmónica de instrução e educação exige que a escola seja uma comunidade educativa, onde os agentes dos diversos saberes convirjam numa perspectiva unificadora para a educação. Isto exige interdisciplinaridade e muito trabalho em equipa. Supõe que se valorizem saberes e práticas, com maior capacidade aglutinadora, como o desporto, a iniciação artística e a prática das artes, a iluminação de cada saber pelos outros, a descoberta da unidade do saber. Nesta ótica, o ensino da religião pode ter um papel importante a desempenhar.

4.3. A convergência cooperante entre a escola e a família na tarefa educativa é um elemento decisivo para a própria escola na missão educativa. A família é o quadro natural da educação. Mas hoje, mais do que nunca, a família não pode realizar, sozinha, essa missão. A escola, porém, não é um substituto da família; deve ser uma estrutura de cooperação com a família na tarefa educativa. A fragilização progressiva da comunidade familiar devida a causas diversas que não podemos analisar neste momento, tem dificultado essa visão da escola como elemento de cooperação. Devido à complexidade dos problemas sociais a escola é, muitas vezes, substituta da família. Num país em que a quase totalidade das escolas são estatais, isso pode significar o transpor para o Estado a tarefa educativa, perspectiva que, ao longo da história, esteve na origem de graves problemas de civilização. Tenhamos claro que tudo o que provocar ou contribuir para o enfraquecimento da família se repercutirá na escola e na sua missão educativa. São de louvar escolas, que na sua dinâmica interna, procuram meios de diálogo e de apoio às famílias dos seus alunos. Ou desenvolvemos tudo o que facilite esta cooperação, ou a esperança num futuro positivo da escola fica mais ameaçada.

4.4. Escola laica num Estado laico? A Constituição da República Portuguesa define o Estado como laico. Este estatuto é fruto de uma longa evolução do pensamento e da realidade da sociedade e significou, na origem, a autonomia do poder do Estado em relação a outros poderes, entre os quais o poder da Igreja, que foi real e que hoje a Igreja já não reivindica nem

quer reivindicar. A lei de separação foi a primeira expressão, extraordinariamente agressiva, dessa autonomia laica do Estado. Mas há um sentido positivo dessa laicidade: o Estado não é confessional, isto é, não se identifica com nenhuma religião, mas respeita o fenómeno religioso, o que exprimiu, recentemente, na Lei da Liberdade Religiosa. E nesse respeito inclui-se a possibilidade de cooperação entre o Estado e as confissões religiosas, para a promoção do bem-comum da sociedade. Esse princípio da cooperação inspira toda a Concordata celebrada entre o Estado Português e a Igreja Católica, reconhecendo, na prática, a predominância da Igreja Católica na Nação Portuguesa.

Mas se o Estado é laico, a sociedade não o é. E temos assistido, nos últimos tempos, a correntes de pensamento numa dupla direção: estender a laicidade do Estado a toda a sociedade e a todas as instituições do Estado ao serviço da comunidade, entre as quais sobressai a escola; e o fazer derivar a justa laicidade para um laicismo, qual nova religião, que combate qualquer presença ou influência da religião na sociedade. É uma nova forma de hegemonia totalitária que se disfarça com as vestes da democracia. A escola, como instituição ao serviço da educação não pode ser laica, neste sentido, como não pode ser um espaço sagrado, na aceção religiosa do termo. A escola, qualquer escola digna desse nome, não pode deixar de dar lugar, no projeto educativo, à dimensão religiosa, profundamente presente na tradição cultural portuguesa. A guerra aos símbolos religiosos é, hoje, na Europa, um sinal preocupante. Se a escola por ser do Estado, tem de ser laica nesse sentido de uma laicidade negativa, isso quer dizer que dela, embora sendo do Estado, tem de ter autonomia real de “projeto educativo”.

Os Verdadeiros fundamentos da esperança

5. Mas o verdadeiro fundamento da esperança no futuro da escola reside nos milhares de portuguesas e portugueses que consagram a sua vida à escola e à aventura da educação. Num momento em que parecem ter sido superados os conflitos laborais que opuseram o Estado e os docentes, representados pelos sindicatos, voltemo-nos todos para canalizar todas as energias para a tarefa educativa, que é profissão, mas que é, sobretudo, missão e paixão.

Na sua origem, na cultura clássica e mesmo bíblica, a escola define-se como relações de um mestre com os seus discípulos. A educação é uma aventura de diálogo humano, feita em comunidade, à descoberta da vida. É preciso revalorizar na função docente, mais pensada para a capacidade de

ensinar e instruir, a dimensão do mestre que inspira e conduz, com a dimensão nova de o fazer, não isoladamente, mas em equipa educativa, que procura consensos e comunhão. É a maior parte dos profissionais das nossas escolas têm ainda o carisma e a paixão de serem, não apenas docentes, mas mestres de vida. Saúdo-os a todos como verdadeiros sinais da esperança.

Entre eles muitos são católicos ou formados na tradição cultural cristã. Não tenham medo de comunicar, no processo educativo, a perspectiva cristã da liberdade, da busca da verdade, da generosidade no serviço do bem-comum, porque os valores cristãos são basilares numa cultura verdadeiramente humanista, e segui-los, pondo-os em prática, não significa, necessariamente, sacralizar a escola, mas servir a pessoa humana, num horizonte de beleza e de transcendência.

† JOSÉ, Cardeal-Patriarca

Conclusões do trabalho de ateliers¹

Convicções, questões a aprofundar no futuro e compromissos

Escola e Projeto Educativo

José Maria Almeida(*) – Orientador

Bernardo Correia – Secretário

Agradeço ao Sr. D. Tomaz Nunes o convite para coordenar este trabalho, pensando também na oportunidade de, em conjunto, pensar a escola, preparar o futuro no «Atelier «Escola e Projeto Educativo». Ao longo destes dias, foi uma reflexão positiva com um grupo de trabalho, foi uma reflexão desafiante que procurámos fazer de forma sistémica, ou seja, não colocar este atelier desfasado daquilo que é o pensamento e daquela que é a missão deste Fórum.

Quanto às convicções, enumerámos algumas delas, pois o Projeto Educativo deve ser um documento claro, sugestivo, eficaz, orientado para a ação, centrado no aluno, mas mediado por esse mundo maravilhoso, definindo metas, definindo valores, atitudes, princípios e estratégias, através das quais a escola, os colégios, desenvolvem a sua missão. Enunciamos também que o Projeto Educativo deve ser uma plataforma do conhecimento e da coesão humana. E é através da construção do Projeto Educativo que a comunidade educativa pode interrogar-se sobre o papel do conhecimento da história, sobre o conhecimento científico que nela tem de ser construído, mas sobretudo pela função que o conhecimento joga na rede de relações, na estrutura do poder e na construção duma sociedade mais justa. Concebemos, também, como convicção, que o projeto educativo é um projeto de transformação. Chegámos também à conclusão que, mais do que a escola «fazer» um Projeto Educativo, a escola é, em si, um projeto emergente, é um projeto de antecipar o futuro, entre o que ainda não está e ainda não é,

¹ Transcrição das comunicações orais apresentadas.

(*) Doutor em Ciências da Educação. Docente na Universidade Católica Portuguesa.

uma antecipação entre o já e o ainda não, ou seja, é um caminho de esperança. A escola, como comunidade crítica de aprendizagem, também foi para nós e ao longo destes dois dias de trabalhos, uma das tónicas que colocámos. Portanto, o Projeto, para além de ser um instrumento de planeamento do ensino-aprendizagem, é, acima de tudo, também a conceção de que a escola é um conjunto de pessoas que partilham vínculos gerados e mantidos por finalidades comuns, por relações de estado. Crítica na dimensão em que tem essa capacidade reflexiva e de aprendizagem, na medida em que temos a instrução, temos a aprendizagem, a assimilação de destrezas e habilidades para encaminhar cada um dos alunos, cada um daqueles que estão na escola, para a compreensão do mundo e sobretudo, da sua melhoria. O Projeto Educativo, como capacidade de entender o outro, o tu, ou seja, o centro também desta dimensão antropológica, desta dimensão interpessoal, no Projeto Educativo é óbvia esta relação com o outro, com o tu, ou seja, o Projeto Educativo construído para resolver problemas, descobrir competências para a compreensão do mundo e da sua melhoria. Permitam-me citar Karl Popper: "a beleza da ciência é descobrir a solução para cada um dos problemas" e há medida que resolvemos cada um desses problemas, nascem filhos-problema encantadores. A nossa paixão é, pois, continuar a perseguir na vida, nessa esperança, para resolver esses problemas que vão surgindo. Estas são algumas das nossas convicções, algumas das nossas partilhas, questões a aprofundar no futuro e que não ficaram, nem de perto nem de longe, tratadas neste atelier. Enunciemos três, podiam ser muitas mais: a autonomia verdadeira da escola, ou seja, todos aspiramos a que aquilo que tem sido a vontade política do papel, da autonomia das escolas, se traduza na autonomia verdadeira, tanto para a escola pública como para a escola de ensino particular. Não basta descentralizar o Estado e colocar o Estado à porta de cada uma das nossas escolas ou colégios. Autonomia é mais do que isso, autonomia é regular aquilo que é o currículo nacional, que são os princípios nacionais. E para quê? Para que cada escola possa traduzir a tal opção própria de projeto, em cada comunidade escolar, ou seja, menos Estado, mais comunidade. É um Estado regulador e não um Estado dominador, manipulador, que tudo faz, inclusivamente, a análise das opções de Projeto Educativo. Por outro lado, para ser realmente levado a cabo, para ter, de facto uma visão integral, de formação do aluno, terá, como é óbvio, de ser resultado de uma opção curricular própria de cada escola. São algumas das emergências que nós, em termos de futuro, teremos de aprofundar e, também, de esperar alguma transformação por parte do poder político.

Finalmente, relativamente aos compromissos, temos bons diagnósticos, temos boas conceções, tivemos excelentes conferências mas não podemos parar. Este é o ponto de chegada, é o ponto das conclusões deste Fórum, desta partilha magna mas o mais importante é daqui para a frente, é de que cada um saia mais rico, cada um saia daqui com um novo ponto de partida, ou seja, cada um de nós deve assumir a sua identidade como profissional, como dirigente, como diretor de escola, como professor e não ter receio de construir esta matriz de esperança em cada uma das escolas. Consideramos que é neste momento o imperativo ético de cada um de nós em cada escola: construir e monitorizar o Projeto Educativo como um projeto de transformação da escola, um projeto que seja, instrumento para a construção de uma comunidade mais livre, mais justa, mais humana. Trata-se de responsabilidade na ação, de sermos atores participativos, de elaborarmos planos de atividades que implementem o objetivo do Projeto Educativo, que não se reduz, como dizia D. José Policarpo, a um plano de atividades, pois o Projeto da Escola não é um plano de atividades. O plano de atividades é que deve ser, continuamente, uma forma dinâmica de construir, de favorecer o desenvolvimento integral do aluno na dimensão do saber, do saber fazer, do saber estar, numa matriz de liberdade, de responsabilidade e de esperança, na sequência do que se pretende com o Projeto Educativo. E é, fundamentalmente, o quê? Percursos anuais que sejam percursos de personalização, de possibilidade de desenvolvimento académico, pessoal, social e espiritual dos alunos, mas também dos professores.

E terminava com duas notas finais: devemos assumir a escola como uma instituição de inteligência reflexiva, de inteligência espiritual, de inteligência académica, de inteligência ética, emocional e colegial. E, cada um de nós, deve ser ator na construção da sua cidade educadora. Em síntese, o Projeto Educativo baseia-se na ação comunicativa que enriquece, aprofunda e ilumina a autorreflexão. Dá sentido a um futuro mais humano e humanizante, a uma proposta de verdadeiro projeto de vida para as nossas crianças, para os nossos jovens e também um processo de transformação, um processo de metanoia. Os maiores sucessos, muito obrigado a todos.

Escola e Formação de Professores

Jorge Cotovio (*) – Coordenador com Joaquim Azevedo

Frederico Batista – secretário

Bom dia. O nosso grupo era um grupo muito heterogéneo, muito rico, um grupo ibérico, pois temos entre nós o padre Manuel Castro, secretário geral da FERE, o que foi um prazer para nós todos e enriqueceu bastante o grupo. Sindicatos, professores de Educação Moral, responsáveis por escolas católicas e um casal a representar as famílias, o que também foi muito bom. Orientei este painel sobre a formação de professores, orientado pelo Professor Doutor Joaquim Azevedo.

Vamos para as convicções e a primeira convicção foi esta: vale a pena investir na formação contínua? Graças a Deus que todos nós concordamos e temos esta crença. Depois, a formação contínua deve estar centrada na escola, partindo das suas necessidades prementes e visando a sua transformação, mas tendo em conta os fundamentos antropológicos e éticos da educação, como nós falámos no primeiro dia. A terceira convicção: para se efetivar uma cultura da formação é necessária uma liderança forte e capaz de motivar os professores. É um desafio, naturalmente, aos diretores das escolas. A quarta e última convicção é a de que devemos privilegiar uma metodologia assente num contínuo ciclo de reflexão-ação, isto é, voltamos a avaliar esta ação, voltamos novamente a agir, este contínuo reflexão-ação-reflexão. Afinal de contas esta é que é a última: vale a pena investir na tutoria, o tal *coaching*, o treinamento, o ensinamento e no trabalho em equipa.

Depois passamos para as questões a aprofundar no futuro. A primeira questão que nós abordámos, mas a que não respondemos cabalmente, contempla o como potenciar o trabalho em rede, interprofissional, portanto, nas escolas entre os professores das escolas, entre os professores dos departamentos e a rede interinstitucional, entre as diversas escolas, entre as escolas e autarquias, por exemplo, entre escolas e associações e estruturas eclesiais, como potenciar e conciliar todo este trabalho.

E, como tornar harmonioso o percurso de formação inicial, prática pedagógica, formação contínua? Achámos, sentimos, que há uma futura muito grande entre a formação inicial, que é muito díspar, conforme as

(*) Doutor em Ciências da Educação. Secretário Geral da Associação Portuguesa de Escolas Católicas (APEC).

universidades, as instituições de ensino superior e, depois, a prática pedagógica. Há aqui uma décalage que urge suavizar. E, como converter professores desmotivados, ou seja, que não estão identificados com a sua missão, evitando conflitos laborais, por exemplo, despedimentos. Como aproveitar a boa experiência dos professores mais velhos na ajuda aos mais novos? Neste ponto, voltamos novamente à tutoria, ao *coaching*. Como ajudar a forjar a identidade do professor? Qual o papel das estruturas eclesiais? Secretariados diocesanos, associações de escolas católicas, a CIRP, o SNEC, a Comissão Episcopal da Educação Cristã, e outras instituições, na promoção de uma cultura de formação integrada? Este pode ser o tema para o próximo Fórum.

Agora as atitudes. Foram fruto dum trabalho de grupo muito debatido, muito rico, aquelas que identificámos: são duas. Acreditar que a formação de professores favorece a melhoria do desempenho das instituições escolares. Ensinar melhor e aprender melhor como diz o professor Joaquim Azevedo. Criar rotinas de formação. Há boas rotinas, esta é uma delas: criar esta cultura de formação nas escolas que façam parte do seu quotidiano.

E vamos então para as ações. A primeira, que nós consideramos que é basilar: construção de planos de formação, que devem ser concertados, isto é, participativos, devem ser negociados, indo ao encontro das necessidades da própria escola, integrados no Projeto Educativo e no carisma da própria escola, porque há escolas que são congregacionais e têm um carisma próprio e devem também desenvolvê-lo. Consistentes e sequenciais e, portanto, nada de ações pontuais, isoladas, desgarradas de tudo o resto. Com ofertas diversificadas, ou seja, pode haver ações certificadas e que não são obrigatórias para todos os professores. Ou então, ações mais pontuais, feitas com um ritmo diferente, mensalmente, semanalmente, e para todos os professores. Ações de formação com conteúdos abrangentes, científicos, didáticos, antropológicos, éticos, religiosos e, no tocante à escola católica, não esqueçamos que a escola católica, antes de mais, é uma escola, e por isso não pode desprezar, muito pelo contrário, os aspetos científicos, didáticos como escola que é. Com metodologias criativas e ativas, capazes de promover a mudança, isto é, temos de ter a habilidade, também, de potenciar estas ações de formação e que elas tenham eco e possam ser acompanhadas, avaliadas ao longo do tempo, saber se realmente tiveram efeito na prática educativa. Deve ser estimulada a criação de centros de formação, com identidade católica, e aqui falou-se muito, podem-se juntar diversas escolas, por exemplo, formar diversos centros de formação. Há algumas estruturas eclesiais a serem centros de formação, mas sempre

em concertação com a Universidade Católica, que é o nosso modelo de formação por excelência, obviamente.

Criação a nível nacional de cursos intensivos de formação para novos professores contratados nas escolas católicas. Acreditamos que é extremamente importante fazer-se esta concertação a nível nacional. Em vez de cada escola tentar preparar, e algumas não preparam nada, aqueles professores que chegam lá pela primeira vez, com uma ação ou duas ações, ou uma conversa, que às vezes têm, mas criar-se a nível nacional ações, cursos intensivos a este nível. O mesmo se deverá fazer para novos professores de Educação Moral e Religiosa Católica e, por maioria de razão, para cargos diretivos de escolas católicas. É extremamente importante preparar os diretores, os futuros diretores das escolas católicas, quando sabemos que cada vez há menos vocações de consagração e, por isso mesmo, são leigos que no futuro irão assumir a direção destas escolas. Colhemos aqui a experiência da FERE em Espanha, que faz cursos de 500 horas, em parceria com Universidades estatais, cursos certificados. A Companhia de Jesus, por exemplo, leva os diretores um mês para Espanha e estão lá a fazer uma formação intensiva. Deve haver coordenação e informação ao nível nacional de todas as ofertas formativas. Sabemos que há muitas ofertas e estão muitas vezes dispersas, e era bom que se concertassem. Sugeriu-se, por exemplo, os meios de comunicação existentes, designadamente as páginas na Web, por exemplo, como a página recentemente criada da Comissão Episcopal da Educação Cristã do SNEC. De tal maneira que as pessoas soubessem, a qualquer momento, quais são as ofertas que existem a nível nacional. Este aqui é um pequeno exemplo: criar sinergias de correntes da Comunhão.

O nosso grande desafio é precisamente este desafio da Comunhão. O Sr. Cardeal Patriarca disse-nos, várias vezes que é necessário renunciar a projetos individuais em detrimento de projetos coletivos. O que exige muito trabalho em equipa, o que exige muita responsabilidade comunitária; isto foi muito falado, hoje mesmo de manhã. Foi a última frase proferida, ontem, no nosso atelier “Somos anjos com uma asa, precisamos de nos abraçar para poder voar”, reparem, somos anjos não somos anjinhos e às vezes parecemos anjinhos. Nós, como Igreja, com as escolas católicas, com os professores de Educação Moral, somos anjos incompletos e portanto é um grande desafio para todos nós. E, como dizia o Sr. Cardeal Patriarca, é proibido desanimar, temos de ter esperança. Muito obrigada.

Escola, Autonomia e Liderança
José Manuel Correia (*) – Orientador
Ricardo Homem – Secretário

Muito bom dia a todos. Em primeiro lugar, começo por agradecer o excelente trabalho que o meu grupo, e já o quase considero meu, fez ao longo deste atelier. Quero agradecer o convite, a D. Tomaz, que muito me honrou e agradeço-lhe sempre a amabilidade e a simpatia.

O grupo trabalhou um conjunto de temas associados à autonomia e à liderança na escola, partindo logo dum pressuposto que, para sermos autónomos e para a liderança ter algum significado, tínhamos de pensar, «então que escola é que queremos?» Que escola deve ser autónoma, que tipo de liderança a escola deve possuir? Nós fizemos alguma ideia e, fizemos algum debate sobre a escola e depois consideramos que a escola hoje, como convicção, continua a organizar-se, com umas cambiantes maiores ou menores, em alguns espaços, através de sincronias. A gestão daquilo que é importante, que é o ato educativo na escola, é a sequência educativa na escola ou a sequência das relações educativas dentro da escola, mantêm-se organizadas através de questões meramente de sincronias e de coincidências dessa própria sincronia. Porque é que uma criança, porque é que é benéfico para uma criança passar, estar hora e meia em Português e depois estar hora e meia em Educação Física e a seguir hora e meia de Educação Musical ou vai meia hora ou uma hora para Matemática, ou outra coisa qualquer. Porque é que a escola, hoje ainda, é organizada numa sincronia, por coincidências, através daqueles momentos que são a sua gestão. E a escola ainda hoje é baseada nesta sincronia. Ao ser baseada nesta sincronia, nesta atitude permanente da gestão da sua ação educativa, desta forma muito burocrática, chamemos-lhe assim, a escola deixa de respeitar um conjunto de questões essenciais e hoje bastante estudadas, ou seja, deixa de respeitar, em último caso, a pessoa. Não respeita ritmos de aprendizagem, não respeita as inteligências, que hoje tanto se estudam e se fala de multi-inteligências, e não respeita, também, motivações e, até, convicções. Por outro lado, falamos dum escola organizada desta forma, que pode estar a ter consequências negativas e, simultaneamente, de uma escola como queremos que ela seja, e até foi dito aqui, que a escola proporciona processos longos, incertos, de resultados incertos, e que trabalha

(*) Consulting Adviser da Deloitte, Lisboa. Mestre em Administração e Gestão Escolar.

iminentemente por convicções, por crenças e quem não tiver fé nelas, não sabe para que lado se há de orientar e a escola precisa, obrigatoriamente, porque trabalhamos para o futuro, de ter as suas convicções, as suas crenças, a sua utopia. Falou-se aqui, várias vezes, do Projeto Educativo, na esperança que os projetos tragam uma orientação à ação do dia-a-dia das pessoas. Por outro lado, há uma função cada vez mais exigida aos professores: os professores não só são líderes, porque têm de ser pessoas capazes e competentes de motivar e levar os outros a fazerem coisas, mas simultaneamente, também têm de ser gestores, também têm de saber ensinar e fazer com que as coisas se façam. E são duas funções, muitas vezes, esquecidas. Não temos de ter só a capacidade de fazer com que os outros acreditem que para um lado se vai bem, mas também temos de ter a capacidade de fazer com que se chegue lá. E essa função torna a função, do docente e da escola, cada vez mais complexa. A escola precisa, está, por isso, num processo de mudança e a escola deve estar sempre num processo de mudança, uma mudança que possibilite uma multiplicação de possibilidades na procura dum novo modelo, que possibilite muitas e variadas oportunidades, oportunidades de organização e gestão da escola.

Por isso pusemos como questões a aprofundar no futuro: primeiro, falar de autonomia, como ainda há pouco tivemos aqui a tentar apresentar, está associada ao modelo de escola que desejamos. Nós podemos falar de autonomies mais limitadas, mais verdadeiras, autonomies de natureza mais científico-pedagógica ou só pedagógica, ou só administrativa ou administrativo-financeira, mas a escola tem de saber que escola é que quer ser, para onde quer caminhar, por isso que tipo de autonomia, que capacidade de autogoverno deve possuir, para sustentar uma qualquer ideia ou um qualquer projeto? A mesma coisa em tipos de liderança, que tipos de liderança é que a escola deve ter e que utilização de diferentes estilos de liderança, que são necessárias em qualquer relação. As lideranças nas escolas devem ser mais individuais, devem ser mais colegiais, devem ser... Questionamos. Se é importante dar mais importância a lideranças de topo ou intermédias, tudo isso é muito importante e tecnicamente muito válido, mas sem sabermos que tipo de modelo e para que tipo de escola devemos caminhar, ou seja, que tipo de guia queremos que nos oriente a nossa ação, estas situações tornam-se muitas vezes só discussões sem grande sentido, sem grande incidência em alguma prática que nos oriente e nos ajude a resolver problemas. Precisamos dum escola que ajude os nossos alunos a refletir e a tomar decisões, que é outra coisa que considerámos aprofundar no futuro, que os alunos tenham uma capacidade de risco para serem

empreendedores e a escola deve ter essa capacidade de risco porque trabalhamos para um futuro e não podemos ter uma escola conformista. Por isso, que utopias para a escola? E pusemos sempre aqui, na discussão, o sentir do devir dessa escola, utilizando aqui uma expressão do professor Alberto Dias de Carvalho, assumindo a utopia como um sentido do devir. Se houvesse estagnação a escola ia ficar parada, uma escola sem conflito e a escola tem de criar e gerar conflitos. Pensamos e alteramos e começamos a imaginar um outro tipo de escola. Não uma escola baseada nesta relação presencial, e uma escola organizada por estes fatores síncronos, mas uma escola doutro modelo, uma escola assistida, uma escola de trabalho transdisciplinar, organizada em grupos e trabalhos de projeto.

Que atitudes e ações? Uma escola a olhar para o futuro, não estagnada, precisamos de uma escola aberta à contingência, ou seja, àquilo que já aqui tanto tem sido falado... não só influenciar as famílias, a sua comunidade, mas também assumir a influência dessa comunidade na organização e na gestão da vida da própria escola. Uma escola autónoma, quer dizer uma escola interdependente e não independente, fruto de uma verdadeira descentralização e não uma desconcentração do ponto de vista sociopolítico e que possibilite uma verdadeira autonomia dita criativa, ou seja, que as pessoas tenham a possibilidade de, através dela, fazerem emergir ideias e inteligências e ações que permitam essa contingência permanecer com a sua comunidade. A escola precisa de uma liderança, de um poder para, de um poder com, que não seja autocrático, ou seja, que permita aquilo que aqui já foi dito muitas vezes, uma escola livre, que permita a criação mas que seja também responsabilizável e que se deseje responsabilizar pela sua ação. Precisamos de uma escola que respeite inteligências, os ritmos, as motivações e os interesses, que respeite a pessoa sem condicionalismos. Precisamos de uma pandemia, porque falámos numa questão de vírus, que contagie a escola com o vírus da felicidade, a utopia da sociedade e menos da avaliação, desta avaliação muitas vezes aferida que efetivamente se sustenta em conceitos e em técnicas de pés de barro. Temos dito...

Escola: Educação ou Educações

Isabel Carmelo Renaud, Paulo Pires do Vale (*) – Orientadores

Bento Oliveira ()** – Secretário e Relator

Bom dia. Por vários compromissos profissionais dos dois orientadores, a Doutora Isabel Carmelo Rosa Renaud e o Doutor Paulo Pires do Vale, que não podem estar presentes, como secretário rei apresentar as conclusões do nosso atelier. Nós tentámos ser objetivos e uma das coisas a que nos propusemos foi só indicar três conclusões para cada pedido que nos foi formulado: porque achámos que, em seis ateliers, se identificássemos três atitudes, três ações e três questões a aprofundar, seriam dezoito, já teríamos muito trabalho pela frente, daí nós tentámos apresentar as coisas numa forma mais ou menos sumária. E não temos a pretensão, com esta apresentação, de transpor para aqui tudo o que estivemos a dialogar no atelier. Esperamos, no entanto, ter sido, mais ou menos, fiéis ao nosso trabalho do atelier, mas sabemos que isto é um pequeno resumo e não a totalidade do atelier. E desde logo, eu diria que quase desde a primeira hora do atelier, nós partimos desta convicção: a educação visa a vida feliz, que se orienta para o bem. Este é um dos objetivos, ou o objetivo primordial da educação. A escola deve promover a simbiose, um fluxo mútuo, da instrução e da educação, e que a doutora Isabel utilizou muito este termo da *refontalização*, ir à fonte, e como nos explicou, o irmos à fonte é trazeremos à nossa fonte as ideias primárias que, desde logo, ficaram estabelecidas pelos antigos e que a filosofia guarda para nós. E, depois, também partimos desta outra convicção: não existe um único modelo, ou um modelo único, um modelo totalitário, e porquê? Porque partimos de uma multiplicidade positiva, e é esta multiplicidade positiva que vai potenciar a emergência do potencial de cada um, de cada aluno, de cada professor, no fundo, de cada escola.

Questões a aprofundar no futuro. Formações relativas ao paradigma emergente das novas tecnologias, elas estão aí, não vale a pena continuarmos a chorar, elas estão aí, ainda bem que elas estão aí. Aquilo que nós gostaríamos de aprofundar seria a forma de orientar pelo melhor a sua utilização. E uma das coisas de que nós demos alguns exemplos foram situações como quando os alunos fazem algum trabalho de pesquisa e depois, ficam

(*) Mestre em Filosofia. Docente na Universidade Católica Portuguesa.

(**) Licenciado em Teologia. Docente de Educação Moral e Religiosa Católica no Colégio Amor de Deus.

admirados por terem um zero, ficam admirados porque é que se diz que os trabalhos foram copiados; também porque, muitas vezes, não sabem selecionar a informação e esquecem-se que, nem sempre, o primeiro link que aparece no Google significa a informação mais correta e a mais relevante. Daí achamos que estas formações seriam muito úteis para todos nós, e aqui não nos centralizamos só nos professores de Educação Moral e Religiosa Católica, que eram o grosso dos professores presentes no nosso atelier, mas pensamos na escola, no seu todo. É uma escola inclusiva. Não sei se repararam neste ponto de interrogação mas, o que é que entendemos por escola inclusiva? Tudo vale? Totalitária? O que é que entendemos? Partilha de modelos educativos concretos e alternativos existentes, que já estão a ser postos em prática. Formação da humanidade, educar em e para os valores. Achamos que é também uma das questões a aprofundar no futuro.

Atitudes concretas, ou mais ou menos concretas, que nós vamos tentar, cada um de nós, nas suas escolas, operacionalizar. Incluir a internet nas referências bibliográficas na orientação dos projetos de trabalho, ou em bibliografia, e porquê? Porque nós chegamos um bocadinho à conclusão de que, a maior parte dos nossos alunos, já não sabe o que é uma enciclopédia, não consultam os livros. Então, se nós podermos canalizar, se nós podermos dar algumas indicações de sites mais fidedignos, onde a informação é mais fiável, então os nossos alunos poderão também ter acesso a esta própria informação. Depois falámos muito desta questão: que as escolas e que o professor está ocupado com imensa coisa, e descobrimos a necessidade de uma reflexão prática sobre o tempo livre e o tempo disponível. É uma das coisas que nós falamos é que quase todos nós iríamos tentar adquirir um documento que se chama "Do tempo livre à libertação do tempo" editado pelo Secretariado Nacional da Pastoral da Cultura. Aconselho-vos a lê-lo porque acho que vale muito a pena e poderá trazer um grande contributo para as nossas escolas. Promover a cumplicidade da família e da comunidade na educação: este é um dos grandes desafios que nós levamos, que vamos tentar operacionalizar. E deixá-los aqui uma proposta, ao SNEC, para a Conferência Episcopal Portuguesa, para quem a quiser agarrar, publicar documentos de orientação sobre esta cumplicidade: família, escola e comunidade. Obrigado.

Escola e Religião

Alfredo Teixeira (*) – Orientador

Joel Rainho – Secretário

Muito bom dia a todos. Passo então a apresentar e a descrever alguns dos elementos essenciais da reflexão feita neste atelier e começaria por explicar que partimos de uma aproximação contextual para depois chegarmos aos problemas concretos que os professores que constituíam este atelier, na sua quase totalidade professores de Educação Moral e Religiosa Católica, vivem nas escolas. É o contexto: acompanhar as repercussões em curso, quer na Europa, quer na América do Norte, no âmbito desta questão, a escola-religião. É verificar uma certa transição paradigmática que se exprime na ultrapassagem de um modelo que vê a religião apenas no domínio das convicções pessoais, no domínio da consciência, daquilo a que podíamos chamar uma certa privação da religião, para a consideração da sua relevância pública e cultural, mesmo verificando que esta nova conceção, em muitos casos, está demasiado centrada na verificação ou na interrogação acerca do potencial de risco que as religiões têm na esfera pública. A partir deste itinerário, eu diria que as convicções, ou ideias-força, que agora vou exprimir, nascem do comentário a um pequeno fragmento que iniciou o nosso atelier, um fragmento da Carta Pastoral «A Escola em Portugal», da Conferência Episcopal Portuguesa, e o fragmento é este, passo a ler: «A educação é o percurso da personalização e não apenas socialização e formação para a cidadania. A educação autêntica é a educação integral da pessoa.»

Eu diria que estas convicções, que vou exprimir, decorrem de um comentário alargado a este fragmento. A primeira ideia-força, a religião nas suas diversas dimensões e expressões, encontra-se no âmbito das culturas. Nenhum itinerário educativo pode visar a formação integral da pessoa ignorando a religião. Considerando que a experiência e as expressões religiosas estão, portanto, no âmago das culturas e reconhecendo que a escola desempenha um papel crucial nos processos de transmissão cultural, é necessário concluir que os diferentes itinerários educativos não podem prescindir de uma aproximação formativa a esse âmago da experiência pessoal e da identificação cultural. Segunda ideia-força: sem opção estratégica por uma cultura religiosa, a escola ficará debilitada na capacidade

(*) Mestre em Teologia Sistemática. Doutor em Antropologia Política. Diretor do Instituto Universitário de Ciências Religiosas e Coordenador Executivo do Centro de Estudos de Religiões e Culturas (UCP).

de acompanhar os alunos, no mundo do vivido, e de desenvolver as competências necessárias a uma eficaz apreensão do real. Estes itinerários educativos devem integrar ativamente formas de acesso ao substrato religioso das culturas, às dimensões civilizacionais das tradições religiosas, à especificidade simbólica da ação e pensamento religiosos. A illiteracia religiosa não é, portanto, um problema religioso, é um problema cultural, uma vez que desse conhecimento depende a legibilidade do mundo que se habita. Terceira ideia-força: o acesso educativo à cultura religiosa é condição necessária para o enquadramento, interpretação, consolidação e valorização dos diferentes saberes veiculados pela escola. Isto articula-se imediatamente com uma quarta ideia-força: é necessário, por isso, ultrapassar os modelos de escola estatizada, que em nome de um princípio de neutralidade do Estado, ignoram esta dimensão da experiência humana. Tratar-se-ia de uma motivação antropológica, ou seja, de uma educação desculturalizada, decorrente dum princípio de privatização do religioso ou de assumir a religião como algo que é sem cultura. As soluções que podem melhorar o papel da escola neste processo da transmissão cultural não podem resolver-se na polarização Estado-indivíduo, pelo que deverão integrar diversas instâncias intermédias, incluindo as comunidades que continuam a dar vida à religião e às culturas. E, tal como os outros conteúdos, necessitam de uma aprendizagem em contexto, pelo que este acesso a uma cultura religiosa também não pode ser apenas de uma informação sem uma articulação com as interrogações do vivido. Quinta ideia-força ou quinta convicção: num contexto de interculturalidade, o acesso educativo a uma cultura religiosa deve respeitar tanto a centralidade do substrato cristão determinante da nossa cultura, como o pluralismo religioso crescente. Neste texto e observações, a escola também deve ser vista como um espaço de laicidade mediadora que pode promover a socialização das diferenças, através de estratégias de reconhecimento segundo vias que não encerrem as diferenças na genealogia dos comunitarismos, mas que as integrem nos projetos de cidadania participada para a construção do bem comum. Neste quadro argumentativo, conhecer as religiões é, de facto, aprofundar a nossa democracia e cuidar do bem comum. Última ideia-força que vai contextualizar depois as questões a aprofundar nos compromissos: a partir da experiência dos presentes no atelier, a disciplina de Educação Moral e Religiosa é um dos poucos espaços na escola que tem respondido, de forma organizada, aos desafios que decorrem destas convicções. Daí uma questão central a aprofundar no futuro, reconhecendo o papel que a disciplina de educação moral e religiosa tem nos atuais itinerários educativos: é necessária uma correspondente

adequação do seu estatuto, exigindo-se para tal vias de convergência entre a reflexão científica, a discussão política e os dinamismos de participação das famílias e das comunidades religiosas. Esta questão nasce da experiência dos professores, verificando que, de alguma forma, o papel que a disciplina tem na escola ultrapassa, eventualmente, o próprio estatuto que ela tem no sistema educativo.

Três compromissos – e aqui podem perceber claramente que as preocupações destes professores tinham que ver, essencialmente com a sua própria atividade profissional: Primeiro, contribuir para a dignificação da Educação Moral e Religiosa na cultura escolar. Segundo compromisso: aprofundar as possibilidades interdisciplinares da Educação Moral e Religiosa, visando contribuir responsávelmente para uma formação integral e integradora. E finalmente, talvez de ordem mais prática, os professores de Educação Moral e Religiosa Católica, terão de apostar num estilo de trabalho mais colaborativo para responderem a estes desafios, enquanto grupo de professores com competências específicas. Agradeço em particular a todos os membros deste atelier, a todos os participantes e agradeço a vossa atenção. Muito obrigado.

Escola, Família e Comunidade

D. Tomaz da Silva Nunes (*) – Orientador

Pedro Quintans – Secretário

Este é o último atelier, «Família, Escola e Comunidade», que foi orientado pela professora Cristina de Sá Carvalho e por mim. Começámos por recolher as principais convicções dos membros do nosso atelier que foi constituído, na maioria dos casos, por professores e, ainda, alguns pais. Professores não só de Educação Moral e Religiosa Católica mas de Filosofia e de outras áreas e tínhamos também três sacerdotes no grupo. A primeira convicção é uma de fundo, é a constatação da importância da relação de cooperação entre a escola e a família. Verificámos que há experiências positivas, mas também há muitas deficiências. Há formas de comunicação interessantes, aproveitando as novas tecnologias, que unem o diretor de turma com os pais. Há muitos resultados positivos dessa comunicação, inclusivamente o encaminhamento das crianças que têm mais dificuldades para instâncias que podem ajudá-los a ultrapassá-las. Há muitas formas simples de cativar os pais para irem à escola, através de festas, da apresentação dos trabalhos dos seus filhos, etc. mas realmente há muitos pais que se demitem das suas funções educativas e da participação na escola e também há outros que pecam às vezes um bocadinho por excesso, porque se tornam novos inspetores ou polícias da própria escola. Há estruturas inadequadas, por exemplo os horários, para além de aspetos de grande concentração de trabalho, que tornam difícil a disponibilidade dos pais. Nas zonas do interior há uma dispersão geográfica muito grande que torna difíceis as deslocações e a compatibilidade de horários.

Há escolas difíceis de atingir os pais e há pais difíceis de serem atingidos pelas escolas, mas temos aqui uma segunda convicção, que é de que todos somos educáveis e por isso não podemos conformar-nos com as situações e somos constantemente desafiados à ação. Escolhemos uma palavra talvez um bocadinho forte, que é forçar a comunicação social a uma atitude mais proativa para com a escola. Tentar com que se passe da divulgação dos escândalos e do empolamento de situações negativas, que descreditam os professores e a instituição escola, à divulgação de boas práticas. É importante definir os campos de participação para permitir uma articulação

(*) **D. Tomaz Pedro Barbosa da Silva Nunes** (1942-2010) Presidente da Comissão Episcopal da Educação Cristã (2005-2010).

equilibrada, ou seja, a relação escola-família pode comparar-se, há especialistas que a comparam a duas esferas que se intercetam, e é bom encontrar o ponto de equilíbrio desta relação de cooperação e, para tal, é importante conhecer algumas tipologias que já estão consagradas e que sintetizam num conjunto, diversos graus de participação que são habituais nas escolas, e que vão desde uma participação numa linha de dependência, podemos dizer, da família em relação à escola, até a graus mais elevados de participação, que consistem numa partilha de decisões e da própria definição de grandes finalidades da escola.

Também se verificou que os alunos têm um papel ativo na relação escola-família, também é uma convicção: os alunos servem de interlocutores, muitas vezes, entre a escola e a família, de uma forma positiva quando há verdade e transparência, de uma forma negativa, quando há um jogo de chantagem que é frequente também nas idades escolares, sobretudo na adolescência.

Questões a aprofundar: primeira questão é esta ideia, que também é uma certeza, mas que para muita gente não passa de uma ideia, de que os pais são os primeiros educadores e que a escola é colaboradora. Temos de aprofundar isto, em que medida isto é verdade, e como é que se pode concretizar na ordem prática. Depois, a perspectiva da triangulação entre os vários agentes educativos, a escola-família e comunidade que foi focada em diversas conferências, isto é necessário aprofundar para passarmos dum modelo mecanicista, que faz da escola produtora de bons resultados do ponto de vista da instrução, a um modelo sistémico, sem o qual não é possível a escola tornar-se uma instância educativa. Mas nesta triangulação há duas questões que se levam: será possível conseguir uma convergência educativa eficaz tendo em conta as necessidades materiais e espirituais, quer dizer, dadas as múltiplas situações que encontramos, será possível de facto desenvolver esta convergência. E por outro lado esta convergência tem implicações com a divisão do poder, com o diálogo, com a formação e com a liderança. Portanto, a triangulação é um desafio a uma profunda mudança de perspectiva e de cultura.

Quanto às atitudes e compromissos, vimos as seguintes: necessidade de divulgar e de transmitir novas formas de intervenção nos espaços habituais de encontro na escola, portanto, partilhar experiências e desenvolver este sentido de participação, quer do ponto de vista formal, aproveitando as aberturas que a legislação nos dá (participação nos Conselhos de Turma, nos Conselhos Pedagógicos, nos Conselhos Gerais de Escola), o transmitir através do diálogo mais informal, dos jornais de escola, estas ideias, estas convicções, divulgá-las. Acreditar nas possibilidades de transmissão das

peças — já foi referida acima — e das instituições, e na força de inovação num horizonte de mudança criterioso. Envolver o espaço escolar na resposta à crise material, isto já é uma questão que se coloca, mas tentando desconcentrar as tarefas da escola, visto que, como já foi hoje também referido, há muitas tarefas que são indevidamente atribuídas à escola, porque ela é um fórum de todas as problemáticas sociais; desconcentrar, pois, essas tarefas através de uma distribuição de trabalho em parcerias, entendendo a parceria como a responsabilidade partilhada, ou responsabilidades partilhadas entre a escola e outras instituições da comunidade. A importância de criar massa crítica através da reflexão e do debate, das ações formativas. Sem isso não há fermento no meio da massa. Animar Escolas de Pais e, porventura, criá-las e ajudar os pais a assumir maior protagonismo na escola. E aqui não será apenas a própria escola a única responsável, o único fator de desenvolvimento do protagonismo da escola. Se olharmos para a triangulação escola-sociedade-comunidade, teremos de reconhecer que há outros protagonistas neste sentido da animação dos pais e da sensibilização dos pais para a participação. Um exemplo serão as paróquias, nos múltiplos contactos que têm com as famílias, quer na catequese, quer nas preparações para batismos, para casamentos, é necessário introduzir esta dinâmica de responsabilização da família para que ela ocupe o seu lugar verdadeiro na sociedade e cumpra os seus deveres educativos. Muito obrigada pela vossa participação, interesse e mobilização.

Comentário final

EDUARDO MARÇAL GRILO (*)

Senhor D. António Marcelino, meu muito querido amigo, Senhor D. Tomaz, Senhor Cardeal Patriarca, caríssimos participantes neste fórum.

Queria em primeiro lugar agradecer o convite que me foi endereçado e que me honra muito, e dizer que é para mim uma honra, uma satisfação e um privilégio, encerrar este fórum com um comentário final feito, como podem imaginar, baseado essencialmente na intervenção que o Senhor D. José proferiu esta manhã e nas conclusões que acabámos de ouvir.

Foi-me facultado previamente o acesso ao discurso do Senhor D. José, um documento que tinha um embargo até ao dia de hoje, mas que tive o privilégio de ler com tempo suficiente para poder refletir sobre as suas mensagens. Gostava de dizer que é com a maior das atenções o discurso do Senhor D. José, como sempre leio todos os seus escritos ou entrevistas, porque penso que o Senhor D. José é hoje uma das pouquíssimas referências da sociedade portuguesa. A sociedade portuguesa tem vindo a perder muitas das suas referências e o Senhor D. José, sendo uma das poucas que restam, obriga-nos a tê-lo com a maior atenção. Foi o que fiz em relação ao discurso que hoje aqui ouvimos.

As conclusões são muito variadas e eu não posso seguramente falar sobre todas, pelo que irei tentar respigar um ou outro aspeto que me parece mais importante de referir.

No título deste fórum estão duas palavras chave, que são a “escola” e o “futuro”. E são duas palavras chave porque penso que o futuro depende muito do que for a escola e a escola depende muito do que for a sociedade envolvente. A sociedade envolvente, a maneira como a sociedade olha para a escola e como entende o papel da escola, vai ser decisiva para o delinear do futuro, sobretudo um futuro que tem uma lógica de mudança muito grande e muito rápida.

(*) Ministro da Educação (1995-1999). Administrador da Fundação Gulbenkian.

A escola é uma instituição essencial nas sociedades modernas.

Aqui há uns tempos, numa intervenção que fiz no Instituto Superior Técnico e em que falei da importância da escola, houve um estudante, um jovem muito entusiasmado com as novas tecnologias, que a certa altura me dizia: “está enganado sabe? Está enganado porque a escola vai perder importância. Tudo isto se vai passar para a Internet e para os computadores, nós vamos ter acesso à informação, a informação vai estar completamente disponível para todos e portanto a escola deixa de ter importância no processo de aprendizagem”. Esta é uma ideia que passa na cabeça de muita gente, ou seja, de que a escola pode perder o seu papel e pode perder a sua importância. Eu, ao contrário, estou convencido de que a escola enquanto organização, como estrutura da sociedade em que está inserida, é uma peça essencial para moldar o futuro. E sobretudo para ser o elemento essencial no que respeita à instrução e por vezes também à educação dos mais jovens, embora eu defenda que quem é responsável pela educação das crianças e dos adolescentes são os pais. Essa é uma forma muito clara de nós podermos equacionar a questão da escola, ou seja, percebermos qual é o papel que tem a família e os pais e qual é o papel que deve ter a escola. Nalguns momentos da História, alguns países adotaram modelos educativos assentes num sistema público, aquilo a que se chamava a “escola pública”.

Por um lado, a escola francesa que se criou no século XIX, a seguir à grande luta contra as escolas confessionais que dominavam a França. Era uma escola pública, republicana e laica, nascida do confronto entre a corrente republicana e a corrente confessional, marcada pelos debates parlamentares entre Jules Ferry e os parlamentares pertencentes à hierarquia católica. Por outro, a escola pública americana é uma escola que nasce das pequenas comunidades, e começa por ser uma escola quase comunitária e que depois o Estado avoca como um projeto para uma escola única cobrindo todos os estratos da imigração e capaz de criar um conceito de Nação coesa e solidária, que era aquilo que os americanos nessa altura procuravam. São duas escolas públicas com sentidos e géneses não coincidentes, porque estes dois países estavam em processos históricos radicalmente diferentes. Hoje em dia, a questão coloca-se de uma forma menos entendível por muitos dos nossos concidadãos, que olham para a escola ainda como uma escola pertencente a um sistema educativo, tema que eu nunca abordei e que aboli há muito tempo do meu léxico e que é o do conceito de “sistema educativo”. O sistema educativo tinha o pressuposto de que havia uma escola única, controlada centralmente, que cobria todos, em que estavam todos e que tinha um projeto educativo único, definido centralmente. Isto era a ideia de sistema educativo,

muito ligado ao processo de industrialização e de modernização que se processou a partir do final do século XVIII e que no século XIX se consolida como uma escola em que todos os jovens são preparados para a vida ativa e todos são preparados do mesmo modo e com os mesmos objetivos.

Hoje, e como foi dito aqui por vários dos grupos de trabalho caminhamos para uma escola muito diversificada, em que cada uma tem o seu projeto educativo próprio (quando eu falo em escola falo também em agrupamentos de escola; não é necessário ter uma escola com o seu projeto educativo; o projeto educativo pode ser partilhado por mais do que uma única escola, isto é, abranger diversas escolas organizadas entre si).

Esse projeto tem, como aqui também foi referido, não propriamente um “business plan” a cinco anos, como têm as empresas, nem um plano de atividades (o que é que vamos fazer no primeiro, no segundo e no terceiro período e qual é a distribuição das cargas horárias e qual é o papel dos professores, e o que é que faz o diretor de turma e o que é que faz o diretor de ciclo). Não é isso que se pretende, o Projeto Educativo é uma ideia do que é que se quer que os alunos aprendam e de quais são os meios de que se dispõe para atingir os objetivos traçados.

Porque a escola é dirigida para os estudantes, a escola é criada para os estudantes, não é construída para os professores, não é propriamente um meio de produção dos professores. Os professores são uma peça essencial, mas a escola não é dos professores, como não é dos pais, como não é da Câmara Municipal. Ela é pertença da comunidade, em que está inserida.

A escola é de todos aqueles a que os ingleses chamam os “stakeholders”, ou seja, todos os que vivem em torno da escola e que têm interesse no seu funcionamento e sobretudo nas aprendizagens que ali devem ter lugar. Nesta conceção e neste pressuposto é aos pais que cabe a responsabilidade da educação dos seus filhos, cabendo à escola um conjunto de tarefas e de objetivos que são traçados e que são, em primeiríssimo lugar, o da aquisição dos conhecimentos. É preciso saber. É preciso que os alunos saibam as matérias que a escola lhes tenta ensinar. E saber o quê? As matérias fundamentais: a língua materna, a língua estrangeira, a matemática, a física, a química, a história, a geografia, etc., tudo aquilo que está relacionado com os conhecimentos básicos.

Atualmente, grande parte dos problemas que se põem, apresentam uma grande interdisciplinaridade e devem ser abordados nessa interdisciplinaridade.

Mas a interdisciplinaridade, e a multidisciplinaridade, não são incompatíveis com as disciplinas, pelo contrário, só pode haver interdisciplinaridade se houver um estudo aprofundado das disciplinas que participam nessa

interdisciplinaridade. É muito raro aparecer uma nova disciplina, a bioquímica é talvez a única nova disciplina que foi criada para além das clássicas. Não há uma disciplina de ambiente. No ambiente convergem várias disciplinas, a biologia, a física, a química, a geologia, a botânica, isto é, é necessário que não percamos esta ideia entre a complementaridade, entre o que deve ser estudado como disciplina e o que deve ser estudado como matérias interdisciplinares.

Mas para além dos conhecimentos, há dois aspetos, para mim essenciais, no papel da escola. Um deles tem a ver com as atitudes e comportamentos.

No mundo da economia (e não podemos esquecer que depois da escola há um mundo real onde as pessoas se inserem e trabalham), selecionam-se mais as pessoas pela atitude do que pelos conhecimentos que têm. Sobretudo pelos conhecimentos aplicados.

Os conhecimentos de base sim, são muito importantes e essenciais, mas a capacidade que cada um tem para ser empreendedor, ter iniciativa, ser responsável, ser autónomo, ser capaz de trabalhar em grupo ou a forma como cada um entende que deve estar e deve viver com os outros, são fatores muito relevantes para a entrada na vida ativa. Estou a citar um pouco o relatório da UNESCO, que resultou de um estudo dirigido por Jacques Delors e em que o Eng.º Roberto Carneiro participou ativamente.

E finalmente um outro, que corresponde a uma área muito complexa, que temos de descodificar que é a área dos valores.

Nós precisamos de uma escola que tenha em vista os valores e que assente ela própria em valores. Os valores da liberdade, da solidariedade, do respeito pelo outros e do respeito pela verdade são, na minha perspetiva, os quatro valores essenciais nos quais deve assentar a Educação e consequentemente o projeto da escola. Agora, para que uma escola possa ter o seu projeto, é o Senhor D. José disse-o aqui duas vezes, coloca-se a questão da autonomia. E a questão da autonomia é uma questão sensível, porque ao falar-se em autonomia, existem muitos conceitos diferentes.

A autonomia da escola está muito relacionada com uma questão que é a da participação dos cidadãos na construção do projeto educativo dessa escola e na sua gestão. Não é apenas uma questão dos pais que têm os seus filhos nessa escola, é uma questão dos cidadãos que participam na gestão e na construção dum projeto educativo dum estrutura essencial da sociedade, que é a escola. E, portanto, esta é uma tarefa que cabe a quem participa na gestão da escola, sejam os professores, sejam os pais, sejam outros cidadãos

que se envolvem nas atividades da comunidade a que pertencem. Cabe-lhes construir o Projeto Educativo.

Os pais não se podem demitir desta função e os outros cidadãos também não se devem demitir desta função. Eu recordo-me de, há talvez uns 12 ou 13 anos, ter efetuado uma visita à Inglaterra a convite do Ministro Inglês da Educação, que nessa altura era o Sir David Blunkett. Visitei muitas escolas e verifiquei que em muitas delas os “conselhos gerais” eram constituídos por cidadãos que não tinham filhos ou netos a frequentá-la. Não tinham lá ninguém. Eram cidadãos da comunidade que participavam na gestão da escola. Lembro-me de muitos presidentes de conselhos gerais que eram apenas cidadãos interessados na gestão e no modo como funcionava a escola. E a questão que se coloca aqui e é mais sensível é a seguinte: como é possível conciliar uma escola autónoma e pública, ou seja, que é paga com o dinheiro dos cidadãos e cujo projeto é elaborado ao nível da comunidade, com o papel do Estado e aquilo que é a tutela do Estado sobre essa mesma escola. Sou capaz de dizer aquilo que pode ser considerado por alguns uma pequena barbaridade, espero que não me levem a mal por isso. Mas se há medida que vale a pena tomar nos dias de hoje, doze anos depois da primeira lei da autonomia, é caminhar tão rápido quanto possível para a autonomia, mesmo que se corram riscos com essa autonomia. Uma autonomia precipitada pode ser perigosa porque as escolas e as comunidades podem não estar preparadas, mas eu prefiro hoje correr esses riscos do que manter este centralismo em que as escolas se limitam a dar cumprimento às diretivas e orientações da Administração Central. Não podemos ficar à espera de existirem as condições ideais que permitem a autonomia, ou de que haja condições materiais, porque essas nunca existirão na sua totalidade.

E porquê? Porque há questões que vêm sendo tratadas ao nível do Estado central e que o Estado central verdadeiramente não trata, ou não é capaz de tratar ou trata mal, e digo-o com alguma convicção e depois de muito pensar nesta matéria. Há questões de proximidade que o Estado jamais será capaz de resolver. Eu vou dar dois exemplos: (i) o regulamento disciplinar; e (ii) as decisões que têm a ver com repetências e abandonos. São problemas que por vezes têm decisões no limite, que têm a ver com a atitude da família onde a criança está inserida, e que devem ser encarados ao nível da escola e não estar sujeitos a regulamentos abstratos e genéricos com aplicação duvidosa (é um regulamento que diz que ao fim de quatro faltas ou x faltas acontece isto ou aquilo ou que se a nota é abaixo de 8.5 ou 9 acontece isto ou aquilo). Estas decisões devem ser tomadas na escola, com a família, com os professores e com o estudante, analisando o problema e adotando a

melhor solução. Portanto eu prefiro correr o risco de uma autonomia precipitada para ganhar no que se refere às questões de proximidade, que me parecem absolutamente essenciais.

Numa escola com maior autonomia há uma questão, que foi levantada em duas das apresentações, que é a questão da liderança. A liderança, o corpo docente estável e o projeto educativo são fatores essenciais para que uma escola possa funcionar dentro de um processo de autonomia que consolide o papel da escola. A liderança é um fator essencial. As escolas necessitam de lideranças fortes. Não é muito difícil de perceber isto, basta ir pelo país fora e ver todas as escolas, públicas ou privadas, que funcionam eficazmente e com bom resultado. Felizmente o país tem muito boas escolas, quer públicas quer privadas, e quando olhamos para uma escola e a visitamos, ao fim de pouco tempo percebe-se se a escola funciona ou não funciona. Eu visitei centenas de escolas pelo país, e muitas vezes quando entrava numa escola com o Dr. Guilherme Oliveira Martins, dizia-lhe “Oh Guilherme, esta escola não funciona”. Isto vê-se em muitos pequenos pormenores. A maior parte estão ligados com a liderança. E esta liderança tem de ser reforçada de forma a que seja respeitada, legitimada e tenha capacidade de decisão. E isto às vezes é um caminho estreito, porque é preciso legitimá-la, é preciso credibilizá-la. Há pessoas competentes que são reconhecidas pelos seus pares, mas depois o grande papel da liderança é mobilizar a escola, porque essa pessoa só por si não é capaz de a conduzir e dirigir. E portanto, a principal capacidade do líder, não é apenas saber mandar, mas é ainda de ser capaz de incentivar os outros para fazer funcionar a escola. A questão da liderança, é portanto, uma questão absolutamente essencial no funcionamento das escolas.

E o que é que cabe ao Estado? Numa rede de escolas autónomas, diversificadas, com projetos diferentes, o que é que cabe ao Estado? Ao Estado cabe essencialmente encontrar os equilíbrios que permitam que o país continue a ter uma matriz na qual nós nos inserimos, ou seja, são os aspetos essenciais do currículo e dos conteúdos que devem ser assegurados. E com isto não estou a dizer algo que não seja hoje feito em muitos países. Trata-se de dar às escolas, sobretudo àquelas que funcionam exclusivamente com fundos públicos, as condições mínimas para que elas possam desenvolver o seu projeto educativo e não o projeto educativo do Estado. O Estado não tem que ter projeto educativo algum. Nós não precisamos que o Estado defina na Avenida 5 de Outubro em Lisboa um projeto educativo para as escolas, para todas elas cumprirem um determinado conjunto de objetivos definidos pelo Estado. Não precisamos. Não precisamos e não queremos.

Há aqui uma questão muito sensível, (eu depois abordarei a questão da escolha), mas gostava, no que respeita à liderança, de partilhar convosco uma ideia que nasceu nos EUA há relativamente pouco tempo e que hoje está a ser muito utilizada em Inglaterra e que, designadamente na Fundação Gulbenkian, estamos a tentar estudar para sabermos o que se pode fazer nessa matéria. Trata-se de um projeto designado “the human scale schools” que nasceu nos EUA e que pretende dividir as escolas muito grandes, as escolas de maior dimensão. Nas escolas de grande dimensão perde-se muito a possibilidade da atuação em proximidade, porque começa a haver uma massa com 1500 ou 2000 estudantes, pelo que há uma grande dificuldade de relacionamento de professores com os estudantes e respetivas famílias. As escolas têm vindo a ser “partidas” em escolas mais pequenas dentro da mesma escola, com sistemas de gestão que permitem que, por agrupamentos ou por grupos de escolas, haja uma maior proximidade. Este é um desenvolvimento que a mim me parece particularmente interessante. Nós estamos atentos a ele, a nossa Delegação em Londres tem vindo a prestar uma grande atenção a esta matéria e nós próprios na Fundação Gulbenkian em Lisboa gostaríamos de em breve poder avançar com alguma iniciativa nesta matéria. O nosso contributo é sempre muito modesto em relação às possibilidades que tem o Estado e que têm outras grandes organizações da sociedade, mas nós temos sempre interesse em lançar projetos que sejam inovadores e possam mais tarde ser replicados por outros. É uma matéria que me parece particularmente importante.

A questão da escolha, decorre muito da questão da autonomia e sobretudo desta ideia de que não temos um sistema educativo e temos escolas e cada escola é uma escola, com os seus problemas próprios e com as suas potencialidades.

A escolha, no entanto, tem vindo a ser em Portugal confundida com a alternativa entre o ensino público e o ensino privado. E esta é uma falsa questão. Por exemplo os ingleses trataram da questão da escolha, mas dentro do sistema público. A possibilidade de escolher uma escola em detrimento de outra, ou seja, contrariar o princípio que teoricamente ainda vigora em Portugal, em que a escola tem a ver com o território, havendo uma cobertura do território por escolas, que na sua esmagadora maioria são escolas públicas. Existe, no entanto, uma outra cobertura que pode ser feita também por escolas privadas através do sistema dos contratos de associação, existindo ainda, para além destas, escolas totalmente privadas. O Estado tem a preocupação de oferecer uma escola a cada estudante no local onde este se encontra e a escolha desaparece porque a escola é aquela que está inserida

no território onde a pessoa habita. Contrariar isto, é pôr este conceito em causa, e eu devo-o pôr em causa, mas a solução a encontrar tem de ser muito bem preparada e trabalhada. Os ingleses fizeram-no há cerca de 3 anos, introduziram o conceito de escolha, mas cientes de que introduzir a escolha significa introduzir "números clausus" nas escolas públicas. Significa ir a uma escola e dizer "esta escola pode receber até, por exemplo, 1000 ou 1500 alunos e àqueles que se inscreverem nesta escola para além desses números alguém terá de informar para onde é que eles vão". Isto é, há que colocar em prática um conceito, mas existem vários problemas que é preciso ter em atenção. Há um segundo problema prático que é o da escolaridade obrigatória, em que teoricamente o ensino é gratuito (não sei se em Portugal a nova escolaridade obrigatória de 12 anos vai ser ou não, mas em princípio deve-o ser). Para ser gratuito, é preciso pensar que o Estado, ao contrariar a ideia da distribuição territorial, defina como é que se compensa o estudante para ele poder ir para uma escola para a qual por exemplo tem de pagar o seu transporte. Há um conjunto de questões que é preciso equacionar, e eu nestas matérias gosto de me colocar do lado da solução. Mas para me colocar do lado da solução tenho de ser capaz de identificar as questões práticas que se colocam, e que são relevantes. Os ingleses trataram-nas de forma aprofundada, em Portugal tenho algum receio de que esta matéria seja tratada duma forma exclusivamente ideológica, que é como nós gostamos de tratar as questões. Tratamo-las do ponto de vista ideológico, fazemos uma lei e não as encaramos do ponto de vista técnico e prático. Aqui há 3 anos vi um projeto de lei que foi apresentado por um grupo parlamentar na Assembleia da República em que o diploma, entre outros tinha dois artigos dedicados à questão das escolhas. No primeiro dizia-se que os pais podiam escolher a escola, no segundo afirmava-se que o Estado deverá assegurar a todos os cidadãos o direito de escolha da escola. Ora isto não resolve problema nenhum, porque os problemas que são decorrentes da decisão de os pais, as famílias e os estudantes poderem escolher a escola em que querem estudar, tem um conjunto de implicações que é preciso trabalhar previamente para não sermos surpreendidos pela realidade. Eu ainda não vi em Portugal nenhum estudo sério sobre esta matéria. Já pensámos fazê-lo na Fundação Gulbenkian, uma vez que a Fundação tem vindo a fazer estudos desta natureza para poder contribuir para o debate público sobre matérias relevantes no setor da educação. Ainda não o fizemos, no entanto, porque nos pareceu que ainda não chegou o momento para o fazer. Tem havido um longo debate proporcionado sobretudo pelo Fórum para a Liberdade na Educação, em que eu próprio tenho colaborado. Fez-se até hoje um estudo sobre os sistemas

inglês, americano e sueco, parecendo-me a mim que o sistema sueco está imbuído dum conjunto de perversões, uma vez que o critério principal de escolha da escola é o da ordem de entrada das inscrições. Significa isto que os pais estão “agarrados” ao computador à espera do minuto em que começam as inscrições na escola e depois é por ordem de entrada que os alunos são selecionados. Não penso que esta seja a melhor forma de seleccionar os estudantes para uma escola. Tem que haver aqui um estudo e aquilo que eu tenho vindo a defender ficou expresso num artigo escrito no ano passado, conjuntamente com o Dr. Guilherme Oliveira Martins, em que se pede expressamente “estudem esta matéria” porque ela é relevante, mas não é fácil de aplicar. É preciso, portanto, que os políticos se debrucem sobre este tema e que quando decidirem, decidam numa forma muito consciente daquilo que estão a fazer com todos os problemas inerentes. Há instrumentos de organização, há incentivos, há uma série de matérias que têm que ser tratadas quando se aborda esta questão. O que nós não podemos é admitir que isto se torne numa arma de arremesso em termos meramente ideológicos.

Gostava ainda de fazer dois ou três apontamentos a propósito do que foi dito esta manhã. O Senhor D. José afirmou, não no discurso, mas depois na resposta às perguntas, que o Estado é laico, mas que o Estado respeita a religiosidade e as religiões. É este o Estado em que nós vivemos. É um Estado que é laico mas que respeita a religiosidade e respeita as religiões e, mais do que isso na minha perspectiva, é um Estado que tem a obrigação de apoiar as religiões, porque os cidadãos nas suas opções individuais não podem ser prejudicados pelo facto de terem uma determinada religião em detrimento de outra que possa ser mais apoiada. Eu sou, e é com isto que eu terminarei, eu sou um não desistente, não desisto, tenho 67 anos e acho que não devemos desistir. O Senhor D. José dizia que é proibido desanimar. Eu acho que é proibido desanimar e é proibido desistir. Pensar e lutar até ao fim. É preciso lutar por aquilo em que nós acreditamos. E aquilo em que eu acredito verdadeiramente é que, olhando para as escolas portuguesas, verifico que temos todas as condições de base para podermos ter uma educação melhor em escolas mais eficazes

E é baseado aliás nos exemplos das escolas que funcionam bem que eu tenho uma enorme esperança no futuro. E tenho a esperança de que seja possível daqui por algum tempo, olhar para o país e dizer “há mais escolas a funcionar bem do que havia em 2010”, “há mais escolas que são capazes de dar um bom contributo para a formação dos nossos jovens do que havia em 2010”.

Comentário final

Este é, para nós, o grande desafio dos próximos anos.

Eu espero que as vossas escolas continuem a dar o contributo que dão para um país que se quer mais culto, em que as pessoas vivam melhor e em que todas e todos tenham a capacidade de se realizar do ponto de vista pessoal e do ponto de vista coletivo.

Muito obrigado por esta oportunidade e pela Vossa atenção.

Encerramento

D. ANTÓNIO BALTASAR MARCELINO (*)

Sr. D. Tomaz Nunes:

E agora pedia ao Sr. Dom António Marcelino que dissesse uma última palavra no encerramento deste Fórum por uma razão muito simples: é o volta ao princípio quando eu dirigi as primeiras palavras de acolhimento a esta assembleia, apresentando o Fórum, eu disse que o Fórum tinha surgido como ideia a partir da publicação da Carta Pastoral “A Escola em Portugal e a Educação Integral da Pessoa Humana”. Referi na altura que tínhamos publicado uma edição comentada e que o Fórum seria, também, uma expressão de continuidade e de um retomar de algumas temáticas mais significativas, constantes do referido documento e que num dos ateliers constituiu o ponto de partida. Todos sabemos que o Sr. Dom António Marcelino teve um papel fundamental na organização desse documento e por isso eu, com muito gosto, dou-lhe a palavra para transmitir o seu parecer, a sua mensagem.

Esta carta pastoral¹ surge num contexto que vale a pena recordar neste momento. Não foi provocada pela contestação dos professores porque começámos a trabalhá-la muito antes, mas sim por um contexto concreto da Igreja em Portugal, na Conferência Episcopal, de estar atenta aos problemas que se passavam na nossa sociedade para mostrar não só uma presença ativa mas também um contributo de reflexão. Assim, entre 2000 e 2008 publicámos oito Cartas Pastorais sobre problemas da sociedade, nomeadamente a democracia, as migrações, o voluntariado, o trabalho, a educação, a comunicação social, a família, a escola. Oito documentos que

(*) Bispo Emérito de Aveiro. Vogal da Comissão Episcopal da Educação Cristã.

¹ “Carta Pastoral «A Escola em Portugal, Educação Integral da Pessoa Humana»”, Edição comentada: *Pastoral Catequética*, Lisboa, SNEC, Ano 5, Maio-Agosto 2009.

são um contributo de reflexão aos problemas, se de facto não ficarem apenas como documentos publicados.

Este documento sobre a escola e neste Fórum ficou muito claro pelo enunciado: pensar a escola preparar o futuro, de alguma forma situa-se naquele binómio já célebre do Rogério Garaudy, que dizia que a escola é reflexo da sociedade e tem de ser projeto de sociedade. Verificamos aqui muito que a escola é projeto da sociedade, dissemos aqui coisas muito importantes que não podemos esquecer. A escola como recetáculo de muitos problemas humanos, muitos problemas sociais, a sentir a sua incapacidade de responder a esses mesmos problemas, por si mesma. Mas a escola é indispensável, exatamente com a família, com a sociedade envolvente, com outras instituições, porque ela tem de ser, de facto, um projeto sociedade. Hoje é talvez a instituição mais determinante, faz o apoio a toda a gente, e cada vez mais, e se não tiver capacidade para o ser verdadeiramente, a sociedade ficará sempre mais empobrecida. Por isso, pensar a escola tal e qual como ela é, com aspetos de esperança e outros de preocupação, é hoje uma obrigação de todos nós.

A escola não é tudo, não pode tudo, mas é indispensável, como nós próprios sabemos. Neste momento é importante que nós tomemos consciência que não foi dita aqui a última palavra, nunca se diz a última palavra, nenhum acontecimento é último, nem o mais determinante. Mas refletiu-se aqui muito e vai continuar-se a refletir nos próprios trabalhos publicados, que nos vão comprometer cada vez mais. Por alguma razão o último tema foi "Há esperança ou não?". É proibido desistir, e é proibido desanimar; eu costumo dizer que não morro nem que me matem, porque é importante esta luta continua quando nós acreditamos nos próprios problemas. E esta realidade, de facto, toca-nos a todos. A escola tem futuro porque o Homem tem futuro, a pessoa humana tem futuro, Deus não desiste daquilo que faz. E se a escola é importante para as pessoas, a escola tem futuro. Por isso é que temos, nós todos, que nos sentir apaixonados por esta causa e creio que é muito importante que nos sintamos, todos os que estivemos aqui, que somos uma gota de água, é verdade que sim, nos sintamos apaixonados para podermos participar nesta aventura de garantir à educação um futuro, através da escola, da família e da própria sociedade envolvente. E aqui é bom que se diga: se esta iniciativa é da Igreja, que a Igreja tem que se responsabilizar, tem que vir para o campo onde os problemas se passam. A Igreja é um espaço nos tempos, os tempos é para afastar as pessoas para a rua, para o emprego, para a participação social

de todas as maneiras e creio que, o que é preciso fazer com as escolas, pais, professores, alunos, comunidade envolvente, da nossa parte, pode processar-se no valorizar o fermento. O fermento é uma coisinha de nada, eu tenho bem na minha mente o que é o fermento, lá nas nossas terras não é? A minha mãe mandava-me ir buscar o fermento à vizinha em conchas de cortiça ou comprar um bocadinho de fermento, uma coisinha de nada, mas ele tinha força para ativar a própria massa, que era muito, era a taça cheia. E o problema põe-se aqui, precisamos de escolas fermento e a escola católica tem obrigação de ser uma escola fermento. Não somos melhores nem piores, temos obrigação de ser uma referência onde se vê que é sério o que fazemos, sabemos o que estamos a fazer e somos mais uma escola que, de facto, é projeto e tem projeto. A Igreja tem responsabilidade neste campo. Depois, os pais têm de ser fermento ativo, junto de outros pais. Há muitos pais que, de facto, estão desmotivados, há outros que são apenas influenciados pela televisão e há outros que são ativos. A escola, a Igreja, não pode deixar de interessar os pais. Eu faço sempre quando aparecem pais com crianças nas escolas, em conversa particular ou até a resolver problemas de consciência a questão de dizer "você vai à escola? Acompanha a escola? Vai às reuniões de pais?", "mas isso é pecado?", "é pecado e é grave", é importante nós dizermos isso. A pessoa anda a queixar-se da falta de paciência, chegou atrasado à missa e esses problemas é que são determinantes e passam ao lado dos problemas de consciência das pessoas. A Igreja pode tornar-se fermento, os próprios professores, temos notado muito, associações de professores, bem como os educadores católicos e não se veem resultados, porquê? E há muitos cristãos nas escolas, porque é que não se motivam para estar organizados com outros, ser grupos de pensamento, de proposta. A Igreja tem de fazer alguma coisa neste campo. Os alunos, os mesmos alunos que foram grandes neste país... Temos muita gente que foi formada na JOC, na JUC, formados militantes cristãos e hoje é quase nada, e porquê? Perdemos nós influência? A capacidade de ação? Vemos só o negativo? Os grupos de alunos, agentes com responsabilidade e na própria comunidade envolvente. Ainda é a entidade que toca mais gente de modo habitual, ainda é a Igreja. E falamos nós destas coisas? E somos capazes de ser o fermento novo da sociedade para que a sociedade seja fermento da própria sociedade em ordem de problemas fundamentais? Ora creio que este Fórum tem que nos dar uma responsabilidade a todos, não só à Comissão Episcopal, à Conferência Episcopal, que o organizou, mas a todos quantos participámos. Não interessa mais um acontecimento, é

Encerramento

preciso que cada acontecimento seja um acontecimento de vida e, então, podemos falar de esperança. Muito obrigada a todos porque este Fórum não se faria sem vocês.

PENSAR A ESCOLA COM EMRC

**FORMAÇÃO DE SECRETARIADOS
DIOCESANOS**

A identidade do docente de Educação Moral e Religiosa Católica

Redescobrir o sentido da obediência

ELISA URBANO (*)

Resumo

O presente artigo é fruto de uma reflexão pessoal sobre a necessidade de levantar algumas questões que ajudem os docentes de Educação Moral e Religiosa Católica a estarem atentos sobre quais as maiores dificuldades/perigos que hoje nos podem surgir no caminho, contínuo e nunca acabado, de construção da nossa identidade como docentes de EMRC.

Fundamentando-nos sempre nos documentos da Igreja e em pensadores reconhecidos, partimos de uma breve análise do perfil do docente de EMRC definido pela Conferência Episcopal Portuguesa para em seguida o confrontarmos com a realidade como ela hoje se nos apresenta, seja nos valores/contravalores da sociedade, no conceito de educação, de escola e de docente. Salientamos a necessidade de se redescobrir o valor da obediência à Igreja numa relação de amor que é caminho de comunhão e concluímos referindo algumas implicações desta reflexão no perfil do docente de EMRC.

1. O docente de Educação Moral e Religiosa Católica

Como ficou definido no relatório da UNESCO (1996): “A Educação deve contribuir para o desenvolvimento integral da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade”.

(*) Diretora do Secretariado Diocesano do Ensino Religioso, Diocese de Aveiro.

A disciplina de EMRC tem um espaço próprio na escola. Faz parte do currículo nacional, com carácter de disciplina obrigatoriamente oferecida pelas escolas e de frequência facultativa. A religiosidade é uma dimensão fundamental da pessoa humana e compete ao Estado respeitar o direito dos pais a escolherem uma educação para os seus filhos que esteja de acordo com os seus próprios valores e convicções.

“É, pois, necessário que o ensino religioso escolar apareça como uma disciplina escolar, com a mesma exigência de sistematização e rigor que têm as demais disciplinas. Deve apresentar a mensagem e o acontecimento cristão com a mesma seriedade e profundidade com que as outras disciplinas apresentam os seus saberes” (Bento XVI (2007)).

O docente de EMRC há de, pois, ser um profissional preparado, conhecedor das competências, programas e manuais e, sobretudo, da realidade de cada aluno que lhe é confiado.

D. Tomaz Silva Nunes (2005), indica quais os traços que definem o perfil geral do docente de EMRC:

1 – Personalidade humana

Equilíbrio humano; maturidade; facilidade de estabelecer relações interpessoais; sensibilidade à problemática sócio-cultural; abertura de espírito universal; postura cívica e ética.

2 – Personalidade docente

Propensão para a educação e o ensino; aptidão científica (teológica, didática e pedagógica) e profissional; compromisso na aquisição de formação permanente; disponibilidade para assumir responsabilidades na comunidade educativa; abertura ao estabelecimento de redes com as famílias e a comunidade envolvente; capacidade de liderança (“guia com autoridade”).

3 – Personalidade crente

Fé (comprometida); testemunho de coerência e integridade de vida; clareza e objetividade na transmissão da fé e da doutrina da Igreja; capacidade para criar nos alunos abertura à dimensão religiosa e à busca de opções pessoais; capacidade para ajudar a amadurecer nos alunos as interrogações de sentido para a vida.

Os Bispos Portugueses em Nota Pastoral (CEP, 2006) apresentam o perfil do Professor de EMRC, nos seguintes termos:

“Propostos pelos Bispos Diocesanos e nomeados pelo Ministério da Educação, devem ser criteriosamente escolhidos, tendo em conta as condições legais de qualificação científica e pedagógica, o jeito e o gosto pela missão educativa, a capacidade de relação e de integração escolar, o equilíbrio e a maturidade humana, o testemunho de uma vida cristã coerente e comprometida eclesialmente, a disposição para assumir as orientações diocesanas e nacionais neste domínio do ensino.

(...) Mas não basta assegurar requisitos iniciais.

Cada professor deve sentir-se responsável pelo empenho no progresso da sua própria qualificação, no aperfeiçoamento do seu ensino, na coerência do testemunho cristão e na fidelidade à Igreja”.

O docente de EMRC deve...

Ter uma atitude dialogante e ser capaz de escutar, compreender, respeitar e aceitar o “outro”, participando da “sua verdade”, e propor também a Boa Notícia de Jesus Cristo com convicção e vigor; deve ter um espírito jovem, persistente, lutador e construtor de esperança;

Estar atento à vida e à vida da escola e à vida do aluno (na sua realidade familiar e social) não esquecendo os seus centros de interesse, os valores sobre os quais rege a sua conduta, as suas aspirações. Conhece bem a escola e as suas realidades circundantes;

Ser possuidor de um grande espírito de iniciativa e com uma prática pedagógica inovadora, exigente e empenhada; capaz de trabalhar em equipa e em grupos;

Ser católico praticante e membro vivo, consciente e ativo da Igreja, testemunhando viva e alegremente a fé que professa; fiel à interpretação da Igreja, com sentido eclesial e com um empenhamento e compromisso na Igreja e com a Igreja, mantendo relações genuínas com a hierarquia; consciente da sua vocação e da missão recebida;

2. Desafios

A A sociedade de hoje, uma sociedade narcisista

A contemporaneidade é marcada por uma desagregação da sociedade, dos costumes, do indivíduo. A liberdade acaba, muitas vezes, por se manifestar numa luta de manutenção de si próprio. No fundo, o homem perde-se dentro de si mesmo. “Deus morreu” e o homem perdeu o sentido para a vida. Vive sem esperança, sem paixão, mais preocupado em lamentar-se do que em empenhar-se na resolução dos problemas. Já nem as ideologias apaixonam! Tudo parece caminhar para o vazio.

No relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI constata-se o facto de existir um sentimento de “crise social” em todos os países do mundo. Esta crise conjuga-se com uma “crise moral” e vem acompanhada do desenvolvimento da violência e da criminalidade.

B Uma crise de confiança na vida na raiz da crise da educação

Sendo a instituição escolar constituída e constituidora do modo moderno de vida, podemos afirmar que a crise da escola é a própria crise da modernidade e vice-versa.

“...quero propor-vos um pensamento que desenvolvi na recente carta encíclica «Spe salvi» sobre a esperança cristã: **só uma esperança fiável pode ser alma da educação, como de toda a vida.** Hoje, a nossa esperança é afetada por muitas partes e também nós corremos esse risco, como os antigos pagãos, homens «sem esperança e sem Deus neste mundo» — como escrevia o apóstolo Paulo aos cristãos de Éfeso (Efésios 2, 12). Daqui nasce precisamente a dificuldade talvez ainda mais profunda de realizar uma autêntica obra educativa: na raiz da crise da educação encontra-se, de facto, uma crise de confiança na vida.” (Bento XVI, 2008)

C O docente na escola de hoje

Perfil do docente cristão, definido por Bento XVI, ao referir-se à educação como tarefa urgente para que haja uma verdadeira mudança na sociedade:

Proximidade e confiança que nascem do amor

Todo autêntico educador sabe que para educar é preciso dar algo de si mesmo e que só assim pode ajudar seus alunos a superar os egoísmos para poderem, por sua vez, ser capazes do autêntico amor.

Equilíbrio adequado entre liberdade e disciplina

Sem regras de comportamento e de vida, aplicadas dia após dia em pequenas coisas, não se forma o carácter e não se prepara para enfrentar as provas que não faltarão no futuro. A relação educativa é, antes de mais nada, o encontro entre duas liberdades, e a educação conseguida é uma formação para o uso correto da liberdade.

Testemunha da Verdade e do Bem

A educação não pode prescindir do prestígio que torna confiável o exercício da autoridade. Esta é fruto de experiência e competência, mas se conquista sobretudo com a coerência da própria vida e com o envolvimento pessoal, expressão do amor autêntico. O educador é, portanto, uma testemunha da verdade e do bem: certamente ele também é frágil, e pode ter falhas, mas procurará estar sempre novamente em sintonia com sua missão.

Responsabilidade

É responsável quem sabe dar respostas a si mesmo e aos outros. Quem crê busca, também e antes de tudo, responder a Deus, que o amou primeiro.

A responsabilidade é, em primeiro lugar, pessoal; mas também há uma responsabilidade que compartilhamos juntos, como cidadãos de uma mesma cidade e de uma mesma nação, como membros da família humana e, se somos crentes, como filhos de um único Deus e membros da Igreja. É necessária a contribuição de todos para que a sociedade se converta num ambiente mais favorável à educação.

Esperança cristã

A esperança que se dirige a Deus não é nunca esperança só para mim; é sempre, ao mesmo tempo, esperança para os outros: não nos abandona, torna-nos solidários no bem, estimula-nos a educar-nos reciprocamente na verdade e no amor.

3. Redescobrir o sentido da obediência

A Do Individualismo à Comunhão

A cultura das sociedades ocidentais tem contribuído para difundir o valor do respeito pela dignidade da pessoa humana, o desenvolvimento livre e a autonomia. Por outro lado, a liberdade tende a transformar-se em arbítrio e a autonomia da pessoa em independência face ao Criador e em relação com os outros. O equilíbrio entre sujeito e comunidade e portanto entre

autoridade e obediência, não é muito fácil. Trata-se da experiência do Êxodo: leva em liberdade à adesão a Deus. Parte-se de valores unilaterais para procurar caminhos de comunhão, de unidade. A comunhão com Jesus, donde promana a comunhão dos cristãos entre si, é condição indispensável para dar fruto: «Sem Mim não podeis fazer nada» (Jo 15, 5).

B – A obediência, um caminho de libertação – “Faça-se a Tua vontade...”

Procurar a vontade de Deus significa procurar uma vontade amiga que quer a nossa felicidade, que deseja uma resposta livre ao Seu amor, para fazer de nós instrumentos do amor divino. O amor e a obediência à Igreja são a consequência necessária do amor pessoal a Cristo. Nesta *via amoris* é que desabrocha a flor da escuta e da obediência. A obediência é, antes de tudo, uma atitude filial, o único caminho de que dispõe a pessoa humana – ser inteligente e livre – para realizar-se plenamente. Quando diz “não” a Deus a pessoa humana compromete o projeto divino e diminui-se a si mesma, destinando-se ao fracasso. A busca da vontade de Deus e a disponibilidade para cumpri-la são essenciais na vivência da unidade, na defesa da comunhão.

C – Sentir com a Igreja

Em tempos onde se proclama a existência como um canto à liberdade, num processo histórico de profunda mudança, vivemos um humanismo secularizado que absolutizando o subjetivismo pensa que pode prescindir das mediações. Aparecem a crítica e o desconsiderar à Igreja encarnada na sua realidade concreta, esquece-se que nela está presente o Espírito Santo. Prefere-se uma Igreja puramente espiritual, em teoria livre do pecado, a uma mediação histórica imersa na história de pecado dos homens. Daqui surge a ideia de que Deus pode continuar a falar aos homens diretamente, sem necessidade de uma mediação histórica, portadora e intérprete da tradição. Por um lado, nega-se a encarnação de Deus nas mediações na história, por outro lado nega-se a responsabilidade pessoal de colaborar com Deus. A vida cristã é não é uma espiritualidade pura em que o homem se pode entender sozinho com Deus. Em oposição a este individualismo espiritualista temos de defender a fidelidade e submissão à Igreja hierárquica, corpo organizado sob a autoridade do Papa, convencidos que o Espírito de Cristo e da Igreja são um só. Temos que ter presente o vínculo de amor entre Cristo e a Igreja, sua esposa e a garantia de que o Espírito conduz a história da salvação, governa e orienta a Igreja. A adesão a Cristo passa por

esta submissão mesmo quando humanamente não é evidente. É a adesão ao mistério pascal. Não é uma venda nos olhos, nem uma submissão irresponsável mas a graça da maturidade no Amor.

Escreve Santo Inácio de Loyola nas suas Constituições: «A verdadeira obediência não considera a quem é prestada, mas sim a quem se obedece; e se obedece só por nosso Criador e Senhor, é ao mesmo Senhor de todos que se obedece». Trata-se de uma obediência responsável disposta a deixar que o peso da verdade e do amor à unidade se manifestem. Quando nas “regras para sentir com a Igreja” do livro dos Exercícios Espirituais refere “que o branco que eu vejo, acreditar que é negro, se a Igreja hierárquica assim o determina”, St Inácio não diz que devemos acreditar que é branco o que é negro. Não se trata de negar a evidência natural mas sim de não absolutizar a realidade tal como é apreendida pelo homem falível. Implica uma autêntica espiritualidade de comunhão. A obediência é própria do amor, própria de quem procura a vontade de Deus através das mediações históricas. O compromisso do seguimento do Senhor não pode ser empreendimento por navegadores solitários, mas realiza-se na barca comum de Pedro, que resiste às tempestades.

4. A missão define a identidade

A identidade do docente de EMRC é ser enviado pela Igreja. **A missão específica do professor de E.M.R.C. realiza-se em comunhão com Jesus Cristo e com a Igreja.** É um crente que proclama com a sua vida, a sua palavra e o seu ensino a comunhão com Deus no seio da Igreja, nossa Mãe e esposa de Cristo. Este sentido de Igreja, não é fundamentalista nem legalista mas participativo e implica uma espiritualidade de comunhão afetiva e efetiva com os Pastores. A resposta ao drama das consciências está na renovação do mundo interior, mas esta renovação tem de acontecer num plano eclesial.

O docente de EMRC:

Não fala em nome próprio e em épocas de profundas mudanças morais e ideológicas é necessário clareza e objetividade na transmissão da Fé tendo sempre presente a preocupação da salvaguarda da vida e da comunhão eclesial não deixando o povo de Deus à mercê da confusão e do desconcerto. É preciso definir, impugnar e declarar. Na história da salvação o único protagonista é o Espírito Santo. A garantia da Sua presença tem implícita a relativização de todo o protagonismo pessoal.

Está inserido na paróquia e a qualidade da nossa ação e do nosso compromisso pastoral é o índice da nossa comunhão com Deus.

Reza a pessoa de fé procura o contacto vivo e constante com a Palavra meditando-a e guardando-a no coração, fazendo dela a raiz de cada ação e o primeiro critério de cada opção.

«É livre o bom servo é aquele que ama, é aquele que vive a liberdade que dá o amor, que não tem medo de arriscar. “Não há temor no amor” 1 Jn 4. 17-20. Deus está na raiz da nossa liberdade, ele é que a possibilita portanto não a iria limitar face à realidade presente e futura. «É para a liberdade que Cristo nos libertou» Gl 5, 1

Confia «Confia em Deus (a obediência da fé) e utiliza todos os meios honestos humanos como se o êxito dependesse exclusivamente de ti e nada de Deus. No entanto, confia em Deus (abandona-te a Ele) como se só Ele fizesse tudo e tu nada (sabendo que os teus méritos não valem nada)» St Inácio de Loyola.

Bibliografia

- Arzubialde, S. (2009). *Exercícios Espirituais de S. Inácio. História y Análisis*. Bilbao. Editorial Sal Terrae.
- Bento XVI. (2007). *Discurso na abertura dos trabalhos do Congresso da Diocese de Roma, Basílica de São João de Latrão, 11 de junho de 2007*
- Bento XVI. (2008) *Carta do Papa à diocese de Roma sobre tarefa urgente da educação, Cidade do Vaticano, terça-feira, 29 de janeiro de 2008* (cf. www.vatican.va)
- Conferência Episcopal Portuguesa. (2006). *Educação Moral e Religiosa Católica: Um valioso contributo para a formação da personalidade*. Lisboa Ed. Secretariado Geral da CEP, n. 5.
- Congregação para os Institutos de Vida Consagrada e as Sociedades de Vida Apostólica, *O Serviço da Autoridade e a Obediência, Roma, 11 de maio de 2008*.
- Delors, J. (Org.) (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Porto. ASA.
- João Paulo II, (1988) *Christifideles Laici*, Exortação Apostólica.
- João Paulo II, (1996) *Vita Consecrata*, Exortação Apostólica.
- Nunes, D. Tomaz. (2005). *Fórum de Educação Moral e Religiosa Católica. O perfil do docente de Educação Moral e Religiosa Católica*. Lisboa. SNEC.

A Missão Evangelizadora em contexto escolar: desafios atuais ao professor de EMRC

DIMAS OLIVEIRA PEDRINHO (*)

INTRODUÇÃO

No início do começo do *ano da fé*, proclamado por Bento XVI e que decorre entre 1 de outubro de 2012 e 24 de novembro de 2013, convida-se o povo de Deus a aprofundar a sua fé e a reavivar os modos da sua vivência e do seu anúncio.

O texto que aqui se publica insere-se na resposta a esse convite.

Por outro lado, e como lembrou o papa Paulo VI, “As condições da sociedade, obrigam-nos a todos a rever os métodos, a procurar, por todos os meios ao alcance, e a estudar o modo de fazer chegar ao homem moderno a mensagem cristã”¹.

A presente reflexão procura ir ao encontro deste apelo, através de um repensar a escola, enquanto contexto peculiar de anúncio da fé, visando levantar algumas questões quanto ao modo como aí se concretiza a evangelização, assim como identificar algumas exigências que impendem no momento atual sobre aqueles que a concretizam, nomeadamente os professores de Educação Moral e Religiosa Católica.

1. A missão da Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC)

1.1 Um chamamento coletivo e individual

Começamos por enunciar alguns aspetos que são frequentemente referidos em documentos da Igreja quanto à missão da EMRC.

(*) Diretor do Departamento de Educação Moral e Religiosa Católica no SNEC.

¹ PAULO VI (1973). *Discurso ao Sacro Colégio dos Cardeais* (22 de Junho de 1973): AAS 65 (1973), p. 383

O Diretório Geral da Catequese apresenta o ensino religioso escolar considerando-o no âmbito e como uma forma do ministério da Palavra.² O mesmo documento refere ainda que este ensino torna presente o Evangelho no processo pessoal de assimilação da cultura³.

A missão do ensino religioso na escola consiste, pois, em anunciar a mensagem do evangelho.

A Igreja cumpre essa tarefa na obediência à voz do Mestre, que continua a ouvir e dizer: "Ide por todo o mundo e anunciai o evangelho" (Mc. 15, 16).

A atuação de cada um dos agentes de uma disciplina desta natureza, como é o caso da EMRC, insere-se, pois, nessa missão coletiva da Igreja⁴, da qual é enviado. Mas não só. Ela é também o fruto de um chamamento pessoal que não pode ser ignorado; uma necessidade que se impõe à consciência pessoal do crente, como sucedeu com S. Paulo, que exclamava "ai de mim, se eu não anunciar o evangelho!" (I Cor. 9, 16).

1.2. Tornar o presente Evangelho no meio escolar

"Evangelizar, para a Igreja, é levar a Boa Nova a todas as parcelas da humanidade, em qualquer meio e latitude, e pelo seu influxo transformá-las a partir de dentro e tornar nova a própria humanidade".⁵

Esta definição, de Paulo VI, exprime bem o quão abrangente, profunda e poderosa é chamada a ser a tarefa da evangelização. Com efeito, embora tenha sido por vezes entendida como sendo simplesmente um convite a todos os seres humanos para que se tornassem discípulos de Jesus, "foi-se desenvolvendo uma compreensão mais vasta da evangelização em que o anúncio do mistério de Cristo, contudo, constitui o centro"⁶.

No contexto escolar evangelizar passa necessariamente por um estreito contacto dialógico com a cultura e com as diversas formas do saber.

² Cf.: Congregação para o clero (1998). *Directório Geral da Catequese*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, Lda., nº 73.

³ Ibid.

⁴ Cf.: Congregação para a educação católica (2009). *Carta circular nº 520/2009 aos presidentes das conferências episcopais sobre o ensino da religião na escola*. In: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20090505_circ-insegn-relig_po.html (extraído a 27 de junho de 2012), nº 17.

⁵ PAULO VI, (1975). *A Evangelização no Mundo Contemporâneo*, Lisboa: SGE, nº 18.

⁶ Congregação para a educação católica (2009). *Carta circular nº 520/2009 aos presidentes das conferências episcopais sobre o ensino da religião na escola*. In: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20090505_circ-insegn-relig_po.html (extraído a 27 de junho de 2012).

Entendendo o conhecimento como uma tarefa que pretende incidir sobre as diversas dimensões do ser humano, os agentes da evangelização no meio escolar cuidam especialmente da abertura ao transcendente e da cultura da interioridade, tomando muitas vezes como ponto de partida as questões suscitadas no âmbito de outras áreas do saber. Assim, conectada com diversas áreas do conhecimento presentes na Escola, a tarefa evangelizadora busca alcançar a pessoa toda, procurando a sua formação integral. Como afirma Bento XVI “a dimensão religiosa, com efeito, é intrínseca ao facto cultural, contribui para a formação global da pessoa e permite transformar o conhecimento em sabedoria de vida”.⁷

Tornar o evangelho presente na escola significa por um lado tornar explícita a sua mensagem, com clareza e fidelidade, e, por outro, semear e cultivar os valores que ele contém. Só desse modo se opera plenamente o ato evangelizador, que, na linha do que afirmou Paulo VI, visa renovar e transformar a partir de dentro, como se referiu.

No centro dessa ação está a pessoa na sua individualidade, encarada na sua filiação divina, dotada de uma dignidade inviolável, que há de ser a todo o momento respeitada, protegida e promovida. “A par com o amor a Deus, e porque não se ama a Deus sem se amar o próximo (I João, 4, 20), a mensagem evangélica impõe igualmente para a atenção ao outro. Assim, o ato evangelizador, ao passo que atinge cada indivíduo cultiva nele o interesse pelo bem do outro, e todo o seu bem, nas palavras de Bento XVI⁸, suscitando o desenvolvimento de uma atitude de responsabilidade social, para além da pessoal. Nessa medida interessa-lhe o bem individual mas também o bem comum⁹. A par com o desenvolvimento de uma moral pessoal, a consciência social e nomeadamente a promoção dos valores cívicos, que tanto relevo encontram no discurso dos agentes educativos e encontra no anúncio evangélico a sua maior expressão.

1.3. Especificidades da missão evangelizadora no meio escolar

São múltiplas as vias utilizadas para a evangelização, como diversos são os elementos que nela estão presentes. Segundo o diretório geral da

⁷ BENTO XVI (2009). *Discurso do papa Bento XVI aos professores de religião católica nas escolas italianas*. In: http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/speeches/2009/april/documents/hf_ben-xvi_spe_20090425_insegnanti-religione_po.html (extraído a 8 de setembro de 2012)

⁸ BENTO XVI (2012). *Mensagem de Sua Santidade papa Bento XVI para a Quaresma de 2012*. In: http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/messages/lent/documents/hf_ben-xvi_mes_20111103_lent-2012_po.html (acedido a 8 de setembro de 2012)

⁹ Congregação para a Educação Católica (2009). *Idem*, nº 10.

catequese “o ministério da palavra é elemento fundamental da evangelização.”¹⁰ O mesmo documento atribui especial relevância ao ensino religioso escolar, enquanto exercício desse ministério, como já se afirmou.

No entanto, é a pessoa toda que está implicada na evangelização, não apenas com palavras mas também com ações e testemunho de vida¹¹.

Sejam quais forem os modos e as circunstâncias, o anúncio do evangelho “é sem dúvida alguma um serviço prestado à comunidade dos cristãos, bem como à toda a humanidade”.¹² Esta atitude de serviço adota-se em primeiro lugar para com Cristo e para com a sua mensagem, cuja fiel e explícita transmissão se pede aos crentes, embora adaptada à diversas situações.

Contudo, o decreto do Concílio Vaticano II sobre a atividade missionária da Igreja “*Ad Gentes*” refere-se à solidariedade com a humanidade, ao exercício da caridade e às atitudes de diálogo e de colaboração antes de se pronunciar sobre o anúncio do evangelho, como se tratando de condições indispensáveis que tornam oportuno e compreensível um anúncio mais explícito da mensagem evangélica.¹³

No contexto escolar este anúncio passa pela pessoa e pela ação concretas do professor, revestindo-se assim de condições e matizes muito particulares, de que são exemplo as seguintes:

O profissionalismo docente – A Escola continua a ser encarada como lugar por excelência de transmissão e aquisição do conhecimento. Para que tal aconteça espera-se dos seus principais promotores, os professores, uma preparação adequada e um bom desempenho no exercício das suas funções. Uma boa prestação é sempre valorizada e apreciada, não apenas pelos pais, mas também por parte de outros docentes e demais elementos da comunidade educativa. Ao contrário, um desempenho insuficientemente conseguido, retira credibilidade e diminui a aceitação por parte da comunidade educativa.

Por isso, condição essencial para a prossecução da missão evangelizadora no meio escolar é a capacidade para desempenhar cabalmente as tarefas próprias da função docente, que são facilmente observadas e, de certo modo avaliadas, por todos os que atuam na Escola. Trata-se de revelar

¹⁰ Congregação para o Clero (1998). *Idem*, nº 50

¹¹ Cf.: PAULO VI. *Idem*, nº 21 e nº 22

¹² PAULO VI. *Idem*, nº 1

¹³ Cf.: CONCÍLIO ECUMÊNICO VATICANO II. *Decreto sobre a atividade missionária da Igreja “Ad Gentes”*. In: *Constituições, decretos, Declarações e Documentos Pontifícios*, ed. Secretariado Nacional do Apostolado da Oração. Braga: 1987, números 11 a 13.

o tal jeito e o tal gosto pela missão educativa, a que se refere a Conferência Episcopal Portuguesa¹⁴, uma vez que a falta deles retira credibilidade e compromete seriamente qualquer iniciativa que pretenda vir a desenvolver.

O carácter sacramental – A experiência tem demonstrado que a grande maioria dos vários atores que se movem dentro da escola têm expectativas muito claras acerca dos docentes do ensino religioso. Embora valorizem a sua competência no estrito domínio da docência, exprimem de forma evidente que entendem estes docentes como presença de algo mais. Sem grandes rodeios podemos afirmar que a presença de um professor dessa natureza é entendida como sinal da presença de Deus, que no fundo todos anseiam, sobretudo nos momentos de maior dificuldade. Os que se dizem não crentes encaram aquele professor como alguém que, de certo modo, encarna os valores morais presentes na reta consciência humana. A sua presença, quando coerente com aquilo em afirma acreditar, suscita esperança, serenidade e otimismo para a comunidade em geral.

Por ser para a comunidade escolar sinal da presença de Deus, pode-se dizer que a missão de um professor do ensino religioso tem, por isso, também um carácter sacramental.

Espírito missionário de primeiro anúncio – Apesar do que se acabou de referir, nem sempre os ambientes das escolas são de sintonia com a mensagem do evangelho. Se por um lado se constata na generalidade das pessoas que as habitam a sede de infinito e a natural abertura à transcendência, por outro lado se sentem por vezes divergências, resistências e até oposições para com o anúncio cristão.

Quanto a nós, a falta de abertura ao anúncio da mensagem cristã pode ser explicada por diferentes fenómenos próprios do nosso tempo, em matéria de pensamento e de vivência religiosa, como muitos o têm feito e bem. No entanto parece-nos oportuno referir os seguintes:

- vive-se um tempo em que a espiritualidade pretende substituir a religião. Não se quer com isto dizer que espiritualidade e religião sejam coisas dissociadas, mas que muitas pessoas procuram vivências espirituais fora dos tradicionais sistemas religiosos, como é o caso do cristianismo, e do catolicismo em particular;

¹⁴ Conferência Episcopal Portuguesa (2006). Educação Moral e Religiosa Católica – um valioso contributo para a formação da personalidade. Secretariado Geral da CEP. Lisboa.

- a ignorância religiosa ou a informação errônea acerca da religião que fazem com que se tenha da Igreja uma ideia deturpada, o que por vezes conduz a atitudes de ceticismo e até de rejeição de quantos se assumem como intimamente ligados a ela;
- a indiferença religiosa que resulta em desinteresse por qualquer temática e por qualquer iniciativa provenientes de quem se identifica com uma religião e se apresenta em nome dela;
- um déficit de humanismo que conduz a um menosprezo pelas propostas cuja finalidade seja uma maior consciencialização para os valores morais, em ordem a uma vivência mais autêntica da condição humana.

Estes e outros fenómenos com que se depara o anunciador do Evangelho no meio escolar, fazem com que a sua tarefa ganhe um carácter verdadeiramente missionário, uma vez que acontece em ambientes pouco favoráveis, onde os alunos revelam frequentemente falta de fé¹⁵.

As circunstâncias específicas de cada tempo e lugar onde se opera a evangelização (aqui importa o tempo e o lugar da escola), podem ser, e são, muito diversificadas. Como nos recorda Paulo VI, delas depende a apresentação da mensagem da Igreja. No entanto, acrescenta, permanece sempre o conteúdo essencial, a substância viva que não se poderia modificar nem deixar em silêncio sem desnaturar gravemente a própria evangelização.¹⁶

2. Um contexto que influencia a missão evangelizadora

A Escola, enquanto instituição de especial relevância social, é sempre objeto de reflexão em função dos paradigmas de fundo de cada época e das dinâmicas que se vão desenvolvendo no seio da própria sociedade.

No presente o pensamento em torno do que é ou que deve a escola reveste-se, naturalmente das nuances específicas deste tempo, em conexão com as características e com os acontecimentos que marcam a sociedade atual, como não poderia deixar de ser.

No âmbito desses acontecimentos grande relevo se tem dado aos fatores de natureza económica e financeira, que muito têm condicionado às opções políticas quanto às finalidades, ao modo de organização e ao funcionamento do sistema educativo, em Portugal e em outros países.

¹⁵ Cf.: Congregação para o Clero (1998). *Idem*, n.º 75

¹⁶ PAULO VI. *Idem*, n.º 25

No entanto, àquelas opções também não são alheios os sistemas ideológicos de que partilham os decisores políticos e os titulares de cargos com elevado poder de influência em matéria educativa.

Não pretendendo aqui aprofundar as matérias nem da economia nem da ideologia, não podemos deixar de notar na escola atual algumas influências que nela uma e outra exercem, tal como sucede em muitos outros domínios da ordem social.

As alterações recentemente introduzidas na organização curricular dos ensinos básicos e secundário pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, assim como o desenvolvimento das que vinham sendo adotados no que respeita à gestão escolar, nomeadamente o aumento da abrangência geográfica dos agrupamentos de escola, disso são exemplo. O aumento dos números mínimo e máximo de alunos por cada turma, que se determinou para o ano letivo 2012-2013 torna igualmente evidentes os constrangimentos que atualmente se impõem à escola.

Quanto às alterações curriculares, elas indiciam uma maior predisposição da escola para aumentar a diversidade de percursos formativos a oferecer aos alunos, não apenas para responder às opções iniciais dos alunos e dos pais mas também para proporcionar alternativas de formação aos alunos que posteriormente revelem resultados insuficientes em áreas tradicionalmente mais exigentes e onde se tem verificado maior taxa de insucesso ao longo dos últimos anos, com o intuito de que todos encontrem na escola um caminho de preparação para a vida ativa, nomeadamente a inserção no mundo do trabalho.

A maior margem de autonomia que se dá aos estabelecimentos de ensino para organizarem as suas ofertas formativas, acarreta uma maior responsabilidade por parte da respetiva comunidade educativa, não apenas na organização daquelas formações, mas também no acompanhamento dos alunos que as frequentam.

Da reorganização do currículo, da ampliação dos agrupamentos de escola e do aumento do número de alunos por turma resulta uma redução significativa do número de docentes que são necessários ao sistema educativo, o que leva a que no momento atual largos milhares sejam dispensados de entre os que vinham exercendo funções há vários anos em regime de contratação anual. Este fenómeno provoca um certo desencanto pela docência enquanto profissão, decorrente da menor oferta de emprego nesta área e gera um sentimento de insegurança profissional por parte não apenas dos que não encontram colocação no sistema educativo mas também por parte dos que a encontram de modo precário.

Quanto à implementação da disciplina de EMRC, verifica-se, a permanência de uma taxa considerável de alunos que a frequentam, assim como uma ampla aceitação por parte dos pais e dos estabelecimentos de ensino, que a encaram como mais-valia no desenvolvimento dos respetivos projetos educativos.

No entanto, dois aspetos continuam a suscitar especial atenção de quantos se empenham na organização e no desenvolvimento desta disciplina: por um lado, a ideia que continua presente em alguns agentes educativos de que a sua presença na escola deve ser vista com prudência, na medida em que o modo como se organiza pode colocar em causa o princípio da laicidade do Estado e a sua neutralidade perante as diferentes confissões religiosas, e, por isso, adotam “prudentes” procedimentos (por vezes à margem da Lei) que constroem a sua efetiva implementação; Por outro lado, o carácter facultativo da frequência desta disciplina, de onde se depreende que em qualquer ocasião poderão os alunos deixar de a frequentar, pela mais diversa ordem de razões.

Não sendo o propósito desta reflexão analisar extensivamente as condições em que se estrutura e se desenvolve a atividade do ensino e da aprendizagem no seu todo, nem a da EMRC em particular, não se especificam outras nuances que igualmente as caracterizam. No entanto, as que foram enunciadas permitem-nos apontar, enquadrar e compreender alguns dos desafios que a escola de hoje coloca à missão da disciplina e dos docentes de EMRC.

3. Desafios atuais aos professores de EMRC

As considerações que fizemos a respeito da missão evangelizadora, nomeadamente dos aspetos de que se reveste quando ocorre em meio escolar, assim como as constatações relativas aos constrangimentos e às ocorrências que hoje influenciam o clima da escola¹⁷, e, portanto, o contexto em que ocorre a evangelização, deixam adivinhar alguns desafios que se colocam aos agentes do ensino religioso escolar, designadamente os professores de Educação Moral e Religiosa Católica. De entre esses desafios destacamos os seguintes:

¹⁷ “Clima da escola” é uma expressão amplamente utilizada por vários autores que têm como finalidade o estudo da escola enquanto organização social, para designar o ambiente que nela se vive e para o qual contribuem fatores externos e internos.

Fidelidade em Tempo de Mudança

O tempo da escola é hoje um tempo feito de mudanças. As alterações mais ou menos frequentes quanto às orientações para a definição e para o desenvolvimento dos planos curriculares introduzem um certo caráter de relatividade quanto às mesmas orientações. A frequência com que se considera desajustado o que há bem pouco foi encarado como absolutamente indispensável¹⁸ pode provocar nos docentes uma sensação de desorientação se não forem detentores de sólidos princípios éticos e pedagógicos no seu desempenho profissional.

Uma preocupação excessiva com aspectos secundários ou contingenciais das alterações que vão sendo introduzidas, não apenas no âmbito dos currículos mas também em outros domínios (como sejam as que influenciam a afetação dos professores aos estabelecimentos de ensino, a organização do serviço docente, etc.), é suscetível de levar a que se desenvolvam critérios e prioridades centrados em questões acessórias e até mesmo marginais da missão educativa, que em pouco ou nada contribuem para o que lhe é essencial.

Estas circunstâncias pedem ao professor de EMRC fidelidade ao evangelho que anuncia e à Igreja que o envia, a fim de que não deixe de ter como horizonte o que à partida definiu a sua tarefa e a sua identidade: tornar o evangelho presente no mundo da escola, a “parcela da humanidade” a que foi chamado a fazê-lo.

Discernimento criterioso

A procura de um caminho para se adaptar a novas realidades é por vezes tortuosa e até errática. A incerteza e o mal-estar gerados por situações inesperadas, nomeadamente as que aumentam a insegurança e a instabilidade profissionais, conduzem a procedimentos nem sempre adequados, tanto a nível do desempenho profissional como a nível de opções pessoais de vida.

Essas circunstâncias pedem ao professor de EMRC um discernimento criterioso, cuja referência é o próprio evangelho e a doutrina da Igreja que o atualiza.

¹⁸ A título de exemplo veja-se o que sucedeu com as designadas “metas de aprendizagem”. Tidas como necessárias e absolutamente indispensáveis a partir do ano letivo 2009/2010, foram já consideradas como um obstáculo ao trabalho dos professores e à autonomia das escolas. (Cf.: preâmbulo do despacho n.º 5306/2012, de 2 de abril de 2012).

A força que emana do evangelho atraiu desde o começo o vivo interesse de quantos se deixam questionar pela sua mensagem, que a procuram tornar explícita e presente nos vários domínios da vida pessoal e social. No seio de dessa reflexão destaca-se a documentação produzida pelo magistério da Igreja, que constitui um domínio nuclear dos conhecimentos que deve possuir solidamente qualquer anunciador cristão.

A reflexão tida como válida no conjunto de quantos desenvolvem um pensamento sólido acerca do ensino da religião e da moral cristãs, o campo científico da EMRC, é também relevante para a definição dos critérios a ter em conta pelos docentes daquela disciplina. Terá, pois, cada um dos mesmos docentes toda a conveniência em cultivar estreitos laços, em matéria de reflexão e pensamento, com aqueles que se interessam por aquelas matérias, constituindo com eles um grupo mais ou menos amplo de pensadores que pode entender como sendo a sua comunidade científica.¹⁹

O Imperativo da Excelência

Numa sociedade que desenvolveu um espírito de competição como atitude indispensável para se atingirem resultados superiores aos obtidos pelos demais, condição primordial de sobrevivência, nomeadamente numa lógica de mercado, impôs-se a exigência da excelência como critério de aprovação para tudo quanto se empreende.

O mesmo critério foi importado para o mundo da escola, embora com matizes próprias, uma vez que a sua finalidade e a sua atividade não coincidem propriamente com as do mundo empresarial.

Seja como for, até por uma questão de otimização dos recursos disponíveis, é hoje inevitável para qualquer organização pautar-se por critérios de exigência, de onde se destaca a excelência desejada (ou mesmo exigida) para o desempenho de cada um dos seus membros.

O anúncio do evangelho em meio escolar não pode também hoje ficar à margem dessa exigência. Aliás, entendemos mesmo que uma atitude que cultiva o valor da excelência interessa ao cumprimento da missão evangelizadora. Num contexto que valoriza tal postura, não poderia, pois, um professor de EMRC cumprir cabalmente a sua missão se negligenciasse a exigência para consigo mesmo, o que não significa necessariamente a entrada em competição com outros, mas que tudo faz para se predispor e

¹⁹ Cf.: D. PEDRINHO (2012). *Competência científica e competência educativa do professor de Educação Moral e Religiosa Católica*. In *Pastoral Catequética* - *Revista de Catequese e Educação*, n.º 21/22. Moscavide: SNEC, p. 27.

tomar os meios que forem necessários no intuito de tornar visível e credível a mensagem do evangelho.

Cultivar a Esperança

O clima de incerteza, como é o que se vive no momento presente a nível político, económico e social, traz apreensivo um grande número de indivíduos, quanto às perspectivas de futuro. Por outro lado, experimenta-se um conjunto circunstâncias que colocam constrangimentos à tarefa educativa e suscitam instabilidade no corpo docente. Tudo isto contribui para que muitos encarem como sombrio o atual ambiente escolar.

Mas um estado permanente de desânimo não é próprio dos cristãos. É, pois, tarefa do anunciador cristão, dar testemunho da esperança. Esse constitui um dos grandes desafios atuais do professor de EMRC.

Com a sua esperança radicada em Deus, ele procurará, em primeiro lugar, dar razões da mesma esperança (I Ped. 3, 15). Em segundo lugar terá como missão levar os outros a encarar as dificuldades como interpelações e desafios à mudança. Em atitude de total solidariedade, empenha-se com eles a encontrar novos caminhos, com a confiança de quem se sabe assistido pela Graça, quando se encontra comprometido na busca sincera do bem de quantos lhe são confiados.

Não se trata, portanto de uma atitude de quem espera de forma passiva que algo suceda para alterar para o melhor o que julga ser negativo; mas de uma disposição para encontrar com os outros novos rumos, a partir de um discernimento sereno acerca das situações específicas de cada tempo e lugar. Como se disse, para o anunciador cristão esse discernimento tem como referência o evangelho que a todo tempo há de guiar as palavras e as ações.

Predispor(-se) à Conversão

Anunciar o evangelho supõe, antes de mais uma adesão pessoal a Cristo. Aceitar ser enviado pela Igreja supõe igualmente a aceitação da sua forma de professar a fé.

Em tempos de incerteza e de exigência, pede-se especial atenção ao modo como se vive a pertença a Cristo e à sua Igreja, sob pena de se perder o sentido das iniciativas que se pretendem desenvolver enquanto educador cristão. Sem essa ligação, corre-se o risco de se enveredar pelos caminhos que outros trilham, que, por válidos que sejam, não são os que se pedem a quem anuncia o evangelho. Desse modo, perdem novidade as suas palavras

eações, porque se tornam simples réplicas do que dizem ou fazem outros, e esvazia-se a missão evangelizadora.

A evangelização supõe, pois, uma abertura constante à conversão. O apelo à conversão ganha especial significado quando se vive na incerteza e quando surgem as tentações pelos caminhos fáceis, ou pela fuga às responsabilidades próprias da missão de cada um.

Para o anunciador cristão em meio escolar, este processo de conversão pode significar também um apelo a rever hábitos pessoais e métodos de trabalho, quer com os alunos quer com outros professores e demais elementos da comunidade educativa. Pode significar igualmente um convite a predispor-se a procurar novos caminhos, novas soluções para problemas que apesar de velhos, continuam presentes.

Crítério de conversão é a procura incessante da verdade sobre si mesmo e sobre os que nos rodeiam; igualmente significativo é o modo como se vive o compromisso pelo bem comum, assente na promoção da dignidade de cada ser humano.

Numa dinâmica de conversão um segundo desafio é o de conduzir os outros à mesma conversão. Trata-se de uma tarefa que exige tato, sentido de oportunidade e, sobretudo uma atitude permanente de inefável caridade. Seja como for, o anúncio cristão em meio escolar pode propor aos outros a conversão como forma de ponderar acerca de princípios e de procedimentos e de originar uma transformação positiva das realidades.

Abrir-se a novas formas de pluralidade

As orientações curriculares preconizadas pelo Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho reforçam a possibilidade da coexistência de percursos escolares distintos para alunos distintos. O que até aqui se enfatizava como sendo o caminho para a inclusão social dos alunos, designadamente um currículo único para todos e a coexistência no mesmo espaço (sala de aula) de alunos com diferentes características, deixa agora lugar à criação de uma maior oferta de percursos formativos e de grupos de alunos que podem funcionar à parte, segundo as suas especificidades.

Para o professor de EMRC, pode constituir uma nova exigência a lecionação da disciplina integrada em percursos escolares distintos e em grupos de alunos com características particulares. Estas diferenciações poderão exigir dele uma maior flexibilidade e uma maior capacidade para compreender e interpretar as circunstâncias próprias de cada contexto em que ocorre a lecionação da sua disciplina, de modo que a uns e a outros não falte o

anúncio do evangelho, que, embora adaptado às diferentes situações, é chamado a fazer parte da formação de quantos a ele se abrem.

Por outro lado, a reorganização dos agrupamentos de escolas, que recentemente se tem traduzido numa maior abrangência territorial, assim como a integração quase generalizada de todos os ciclos de ensino não superior numa mesma unidade organizativa, como é o caso de um agrupamento de escolas, faz com que se verifique a possibilidade de um mesmo docente de EMRC ser colocado a decidir em qualquer nível de ensino, desde o 1º ao 2º ano.

Estas alterações colocam ao docente de EMRC a exigência de estar preparado para decidir em todos os níveis de ensino, o que até há poucos anos poderia não suceder.

Uma forma específica de caridade

O conhecimento ganhou hoje uma ênfase que lhe mereceu destaque numa expressão amplamente utilizada para designar a época em que vivemos: a era do conhecimento.

Com frequência se confunde informação com conhecimento. De facto, hoje mais do que nunca se valoriza a informação como condição indispensável para se fazer parte e se sobreviver na chamada "aldeia global". No entanto, trata-se de coisas distintas. Enquanto que a informação pode não ser mais do que uma panóplia de conteúdos, notícias, conceitos e indicações, cuja finalidade é a movimentação mais ou menos confortável no mundo em que vivemos, conhecimento é isso e muito mais. Do conhecimento faz parte, por exemplo o conjunto de ferramentas para se ter sentido crítico, o levantamento de questões sobre o sentido das coisas, a procura de explicações para os grandes enigmas da existência, ou o desenvolvimento da investigação científica, entre outros aspetos.

Ao conhecimento interessa não apenas a informação, que remete para o imediatismo das coisas, mas a verdade acerca do homem e do mundo que o rodeia, nas suas questões mais profundas e abrangentes, como forma dar atribuir sentido à nossa existência. Como recorda D. António Francisco dos Santos, um primeiro traço do perfil específico do perfil do docente de EMRC é "ousar situar os saberes na senda da verdade, tornando o homem capaz de compreender-se num ambiente de pluralismo."²⁰

²⁰ A. FRANCISCO DOS SANTOS (2012). *O professor de EMRC: para a definição de um perfil humano e profissional*. In *Pastoral Catequética* - *Revista de Catequese e Educação* n.º 21/22. Moscavide: SNEC, p. 15.

A escola, enquanto lugar do conhecimento, é, pois, o lugar da procura da verdade. Proporcioná-lo, com rigor, a quantos a frequentam é, assim, um ato de amor ao próximo. O educador católico, atuando na escola, é chamado a um duplo serviço: à verdade e ao próximo. O serviço ao outro, a quem se procura conduzir à verdade, através do conhecimento veiculado no âmbito da educação católica, é considerado por Bento XVI como “uma caridade intelectual”. Assim afirmou:

“Só nesta luz podemos apreciar a contribuição distinta da educação católica, que se envolve numa ‘diaconia da verdade’ inspirado por uma caridade intelectual que sabe que levando outros à verdade é finalmente um ato de amor” (cf. Discurso aos educadores católicos, Washington, 17 de abril de 2008)²¹”.

Encarar a sua profissão como uma forma peculiar de caridade e ser criativo no modo de a exercer constitui por isso um desafio ao que não pode deixar de responder o professor de EMRC.

Maior exigência na preparação para a docência

A facilidade de acesso ao conhecimento e, sobretudo, à informação faz com que se transporte para a escola uma grande variedade de ideias e de conceitos que acabam por levantar questões em matérias para as que se julgava haver respostas definitivas e aceites por todos.

Por outro lado, as disposições legais no que respeita à preparação para a docência têm evoluído no sentido de colocar uma maior exigência nas habilitações detidas pelos docentes, na generalidade das disciplinas²².

Tudo isso desafia o professor de EMRC a colocar especial cuidado na sua preparação para o desempenho da profissão, nomeadamente aceitando com naturalidade a necessidade de obtenção de graus académicos na sua área específica com uma exigência similar, ou até superior, aos das demais áreas disciplinares. De igual importância se reveste também a adoção de uma atitude aberta à formação permanente, que deverá ser encarada com a maior seriedade, como meio para obter respostas às questões e às dificuldades de diferentes âmbitos com que se depara no exercício quotidiano da sua missão.

²¹ BENTO XVI (2012). *Discurso do papa Bento XVI aos bispos dos Estados Unidos da América das Regiões X e XIII por ocasião da «visita ad limina apostolorum»* 15 de maio de 2012. In: http://press.catholica.va/news_services/bulletin/news/29145.php?index=29145&po_date=05.05.2012&lang=po (acedido a 3 setembro 2012)

²² A título de exemplo, cf.: Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro.

O Testemunho Cristão: a Primeira Etapa da Evangelização

Como bem nos recorda a Sabedoria da Igreja,²³ o Testemunho Cristão é parte insubstituível da Evangelização, sendo mesmo o primeiro passo para que ela aconteça.

Uma vez que a missão evangelizadora em meio escolar adquire um carácter de presença continuada, nela se encontra amplamente exposta toda a pessoa do evangelizador. Isso torna inevitavelmente comprovada a coerência das atitudes por ele reveladas com o conteúdo dos princípios e da mensagem que a pregoa.

É, pois, de realçar o cuidado que deverá colocar o professor de Educação Moral e Religiosa Católica no modo como interage nas relações interpessoais, assim como nas atitudes que revela perante o trabalho que lhe está confiado, uma vez que eventuais contradições entre o que afirma e o que pratica descredibilizam e retiram eficácia à mensagem que pretende transmitir.

Uma atitude permanente de conversão, de que se falou, faz, pois todo o sentido, como forma de refletir e ponderar acerca da vivência pessoal dos valores do evangelho e da fidelidade à Igreja.

Parte do cuidado a ter com o Testemunho Cristão em meio escolar recai sobre o modo do desempenho profissional, que deverá ser de acordo com os padrões exigidos à generalidade dos docentes. Justifica-se aí também especial empenho, como meio de obter bons resultados na tarefa evangelizadora e de colher confiança e credibilidade por parte dos demais elementos da comunidade educativa.

²³ Cf.: Paulo VI. *Idem*, n.º 21 e n.º 22; Congregação para o Clero (1998). *Idem*, n.º 47.

