A estátua de Glauco

ou afinal o que é a escola

por

Olga Pombo

Gostaria de começar por ler uma passagem da *República* de Platão em que é feita uma breve descrição da estátua de Glauco, deus marítimo enamorado por Sila que será transformada em monstro com 12 pés e 6 cabeças pelo ciúme vingador de Circe. Diz Platão:

"*Quem o vir, não reconhecerá facilmente a sua natureza primitiva, devido ao facto de, das partes antigas do seu corpo, umas se terem quebrado, outras estarem gastas, e todas deterioradas pelas ondas, ao passo que outras se sobrepuseram nela — conchas, algas ou seixos — de tal modo que se assemelha mais a qualquer animal do que ao seu antigo aspecto natural.*"

Platão, *A República*, Livro X, *611 d*., 9.
Lisboa: ed. Gulbenkian, 2001, p. 480.

O que pretendo dizer - e defender perante vós - é que hoje a escola é a nossa estátua de Glauco.

Quem hoje a vê, dificilmente reconhece os traços que a fazem ser aquilo que é. Muitas partes fundamentais do seu rosto estão quebradas, gastas, deterioradas pelos efeitos do tempo, do mar, das tempestades que sobre ela se exerceram e continuam a exercer. Muitas protuberâncias, acrescentamentos, saliências, deformam a sua face, tornando-a quase irreconhecível. É por isso que faz sentido perguntar: **afinal, o que é a escola?**

O que pretendo dizer é que a escola é hoje uma instituição sobrecarregada de funções, submersa em tarefas, esquecida muitas vezes do seu destino essencial. Afirmação que me obriga, por um lado, a procurar identificar o que seria o destino essencial da escola e, por outro, a determinar as funções (extrínsecas) que lhe têm vindo a ser atribuídas e que tendem a obscurecer, ofuscar, submergir, ensombrar, encobrir, perturbar a realização desse destino. Ou seja, as deformações que tornam quase irreconhecível a face de Glauco. Comecemos por estas.

Se olharmos hoje para a escola, vemos uma instituição onde as crianças e os jovens passam várias horas por dia, durante cerca de 20 anos da sua vida (3 ou 4 anos de escolaridade infantil, 12 anos de escolaridade obrigatória, 5 anos de universidade). Uma instituição onde as crianças e os jovens vivem com (com-vivem) com outras crianças e outros jovens da mesma idade, todos organizados em grupos de pares, entregues ao cuidado, à protecção, à autoridade e também à vigilância mais ou menos benévola de um punhado de adultos.

O objectivo desta estranha instituição é duplo e ambíguo. **Por um lado,** permitir que as crianças (e os jovens, bem entendido) vivam e se desenvolvam na companhia de outras crianças. Tal pode decorrer do projecto, generoso e bem intencionado de promover a libertação das crianças face ao jugo da autoridade adulta, de lhes permitir um desabrochar saudável, longe das restrições, das normas, das regras que dão sentido ao mundo dos adultos mas que são estranhas aos interesses, ou mesmo à lógica, das novas gerações de recém-chegados a um mundo que, em boa verdade, não tiveram oportunidade de eleger como seu. Projecto de inspiração Rousseauista que, para lá das radicalidades libertárias com que foi determinado pelo cidadão de Genève[1], vai ser recuperado e articulado a uma exploração intensiva da ideia de escola na generalidade dos países em que vivemos. Dir-se-á então que a criança se desenvolve melhor, mais livremente, na companhia de outras crianças da sua idade, isto é, na escola. Aí se pode (e deve) permitir a construção de um mundo das crianças, uma sociedade na qual as crianças (e os jovens, bem entendido) possam fazer livremente a aprendizagem da sua autonomia. Tratar-se-á então de fazer com que seja a escola a adaptar-se às crianças, ao seu ritmo, à sua autonomia e sua capacidade de auto-regulação, em lugar de fazer com que sejam as crianças a adaptarem-se à escola. Quem legitima este novo lance, já não é a sombra desse

[1] Instituição que, a seu ver, tinha como triste tarefa transformar o homem em cidadão. A mesma crítica da escola é audível em A. S. Neil, quando, por exemplo, escreve: "A criança modelada, condicionada, disciplinada, reprimida, sem liberdade (...), vive em todos os recantos do mundo. Senta-se a uma carteira monótona de uma monótona escola e, mais tarde, senta-se a uma escrivaninha ainda mais monótona de um escritório, ou de um banco ou de uma fábrica. É dócil, disposta a obedecer à autoridade, medrosa da crítica, e quase fanática em seu desejo de ser normal, convencional e correcta", *Liberdade sem Medo*, trad. port. de Nair Lacerda, S. Paulo: Ibrasa, 1976, p. 89.

caminhante solitário que foi Jean Jacques Rousseau. A voz que interpreta esta melodia é, agora, a de Dewey[2], Neil[3] ou Piaget[4], para não citar senão três grandes monstros que, nas diferentes áreas culturais que representam, exerceram uma influência decisiva no nosso modo de pensar a criança e a escola.

Por outro lado, e para lá das intenções declaradas, dos votos piedosos em que, mais ou menos reclamadamente se fundamenta esta defesa da escolaridade enquanto promessa de autonomia e liberdade das crianças, a verdade é que ela vem sancionar - di-lo-ei brutalmente - o "**abandono**" a que as crianças (e os jovens, bem entendido), passam a ser votados.

Que quer isto dizer? Que esta tese permite quebrar alegremente as relações normais entre crianças e adultos, relações que decorrem do facto de, no mundo que é de todos, viveram em conjunto pessoas de todas as idades. Quer dizer que esta tese leva ao estabelecimento de um fosso, que já se agravou para proporções alarmantes, entre, por um lado, os adultos, os mais velhos já educados, a quem cabe unicamente esperar que a criança faça o que lhe apetecer e, quanto muito, tentar, as mais das vezes sem sucesso, impedir que aconteça o pior, e, por outro lado, as crianças, abandonadas a si próprias e à autoridade do grupo dos seus pares, autoridade esta que, como mostra Hannah Arendt[5], é bem mais tirânica e feroz que a exercida pelo

---

[2] Dewey, "Schooll and Society", in *The Midle Works of John Dewey. Vol. I, Essays on School and Society. 1899-1901* edited by Jo Ann Boydston, Carbondale: Southern Illinois University Press, 1976, p. 24. "É uma mudança, uma revolução, semelhante à que foi introduzida por Copérnico quando fez deslocar o centro astronómico da terra para o sol. Neste caso, a criança transforma-se no sol à volta do qual gira tudo o que diz respeito à educação. Ela é o centro à volta do qual tudo se organiza". Dewey*, op.cit*, p. 23.

[3] Como diz o criador de Summerhill, "resolvemos fazer uma escola na qual daríamos às crianças a liberdade de serem elas próprias. Para fazer isso, tivemos que renunciar inteiramente à disciplina, à direcção, à sugestão, ao treinamento moral e à instrução religiosa", Neil, *Liberdade sem Medo*, trad. port. de Nair Lacerda, S. Paulo: Ibrasa, 1976, p. 4.

[4] Eis um exemplo do elogio piagetiano da escola: "o problema essencial da educação é fazer da escola o meio formador que a família tende a realizar sem nunca o conseguir de forma suficiente e que constitui a condição *sine qua non* de um desenvolvimento intelectual e afectivo completo", Piaget, *Oú va l'éducation*, Paris: Denoël/Gonthier, 1972, p. 53.

[5] Como diz Hannah Arendt, "*Se nos colocarmos no ponto de vista da criança tomada individualmente, apercebemo-nos de como são praticamente nulas as hipóteses que ela tem de se revoltar, ou de fazer qualquer coisa por sua própria iniciativa. A criança já não se encontra na situação de uma luta desigual com alguém (o adulto) que, sem dúvida tinha sobre ela uma superioridade absoluta - situação na qual, no entanto, ela podia contar com a solidariedade das outras crianças, quer dizer, dos seus pares - mas antes na situação, por definição sem esperança, de alguém que pertence à minoria de um só face à absoluta maioria de todos os outros*", *A Crise da Educação*, in Pombo, O., *Quatro*

adulto mais severo.

Abandonadas a si próprias, aí as temos, dias inteiros, entregues ao cuidado de estranhos, arrastando-se pelas salas de aulas e recreios das nossas escolas, vagueando pelos corredores anónimos dos infantários, dos jardins-de-infância, das escolas primárias, básicas e secundárias, da Reboleira à *Columbine High School* de 1999 (Colorado, EUA). Aí estão, entregues à tribalidade das hordas infantis e juvenis, aos seus despotismos e arbitrariedades. Frágeis e vulneráveis, além disso, perante todos os dispositivos de sugestão, de moda, de propaganda. Desprotegidas perante a violência que sobre elas exercem as histórias infantis, as revistas para jovens, os vídeos, a publicidade, a televisão.

Quer isto também dizer que essa tese vem ao encontro das transformações económicas e sociais da nossa vida de adultos. Porque, com a saída da mãe para o trabalho em meados do século XX, a casa fica vazia. Porque a casa familiar já não é habitada pelos avós, inventados que foram - também então - os ironicamente chamados "lares de terceira idade". Porque, já antes - e preparando o terreno para o que veio depois - havia a criança sido retirada das estruturas tradicionais de sociabilidade, vizinhança e convívio que foram a aldeia, a rua, o *faubourg*, o bairro, e fechada dentro das quatro paredes de um desses arquipélagos egocêntricos com que a burguesia triunfante do "ancient régime" pulverizou o espaço político[6]. Porque não soubemos - nem sabemos ainda - reconstruir (na cidade em que vivemos) uma sociabilidade comunitária em que a criança e o jovem possam de novo participar livremente da vida e das actividades dos adultos, partilhar das suas alegrias e tristezas, dos seus trabalhos e lazeres, fomos forçados a encontrar uma forma, digna

---

Textos Excentricos. Filosofia da Educação (Hannah Arendt, Eric Weil, Bertrand Russell e Ortega Y Gasset, selecção, tradução e prefácio), Lisboa: Relógio d'Água, *2000,* p. 32.

[6] É esta a tese que Philippe Ariès, Philipe Meyer e Edward Shorter desenvolvem de forma rica e historicamente fundamentada em três obras indispensáveis para compreender de que modo, na cultura ocidental, a partir dos tempos modernos, se vai paulatinamente operando a grande invasão e regulação pelo Estado da vida social e individual e quais os correspondentes efeitos dessas transformações nas ideias de família e de criança, respectivamente, *L'Enfant et la Vie Familiale sous l'Ancient Régime*, Paris: Seuil, 1973; *L' Enfant et la Raison d'État*, Paris: Seuil, 1977; *The Making of the Modern Family*, New York: Basic Books, 1975. Alain Renault vai mesmo ao ponto de defender que a actual crise da educação está profundamente ligada ao "desaparecimento inevitável da família tradicional e da escola tradicional", *La Libération des Enfants. Contribution Philosophique à une Histoire de l'Enfance*, Paris: Bayard, 2002, p. 29

e moralmente reconfortante de, ao fecharmos a porta de uma casa que atrás de nós fica vazia, encontrar uma instituição que se encarregue de guardar - encarcerar levemente - as nossas crianças e os nossos jovens.

A solução consistiu portanto em acrescentar à escola **uma protuberância estranha**, uma função que nada fazia esperar: que **guarde** as nossas crianças e os nossos jovens durante os largos períodos de tempo em que os seus pais vão trabalhar. Infantários, creches, jardim-escola, jardins-de-infância, escolas pré-primárias, instituições oficiais e privadas de educação pré-escolar – e é significativa a multiplicação de designações, tão bizarras como "escola "pré-primária", tão dramáticas como "infantário" ou "creche" (etimologicamente, "estabelecimento para asilo diurno de crianças pobres"[7]), tão transparentes como as designações francesas de “garderie” ou “école maternelle”[8] – aí estão, enquanto formas de escolaridade forçada e precoce que se foram inventando, para dar corpo a esta recente necessidade, não das crianças, mas dos seus pais.

Por isso é que uma greve de professores é sempre algo de maldito. Por isso é que ela conta, à partida, com o descontentamento dos pais. Em boa verdade, o Estado deveria - estou certa que o fará em breve - estabelecer um "serviço mínimo" para as escolas em tempo de greve, tal como o faz para os hospitais ou para os bombeiros. Por isso também é que, com a cumplicidade do Estado que, neste ponto, interpreta fielmente as necessidades das famílias, a escola se rodeou de muros, de grades, de porteiros, de legislações adequadas. E compreende-se porquê. Se, manhã cedo, os pais entregam as crianças na escola para poderem ir trabalhar, se as confiam à sua guarda durante uma parte significativa do dia, compreende-se que esta, correlativamente, porque passa a assumir, não apenas a tarefa de as ensinar, mas o dever (e o direito) de as guardar, alimentar, entreter, vigiar durante largos períodos de tempo, se rodeie das condições materiais necessárias para poder realizar satisfatoriamente essa tarefa.

Há pois que reconhecer que, no nosso mundo de hoje, uma das funções mais silenciadas da escola, mas nem por isso menos incontornável, é a de guardar os

[7] Almeida Costa e Sampaio e Melo, *Dicionário da Língua Portuguesa*, Porto: Porto Editora, 1982.
[8] Também o termo inglês “nursery” é eloquente.

alunos num cativeiro benévolo, entretê-los durante horas, enquanto os pais vão trabalhar. O que constitui **uma deformação grotesca da face de Glauco**.

Que mais vemos, quando olhamos hoje para a escola? Uma instituição onde um punhado de adultos, para além de cuidar, de proteger, de vigiar as crianaças e os jovens que a habitam, também educa, transmite valores, impõe normas de conduta, orienta comportamentos, encaminha almas.

Quer isto dizer eu, conjuntamente com a transferência para a escola de grande parte da responsabilidade na custódia diurna das crianças (e dos jovens, bem entendido), para ela são transferidos também direitos e deveres educativos que, primordialmente seriam - sempre foram - da responsabilidade dos pais. Se acrescentarmos a isso os efeitos do tão assinalado fenómeno de dissolução da família, percebemos como teria sido difícil impedir o **deslizamento educativo** da escola, isto é, como teria sido difícil evitar que a escola absorvesse, aceitasse, chamasse a si tarefas educativas que não fazem parte – nunca fizeram - do seu destino essencialmente cognitivo.

Por outras palavras, o fenómeno de "**desprivatização**" da vida das crianças, de transformação em tarefa pública das responsabilidades relativas à sua guarda, cuidado e educação, foi acompanhado de um fenómeno convergente de "**inchamento educativo**" da escola que se viu forçada a aceitar inesperadas, imensas, despropositadas e, em boa verdade, incomportáveis responsabilidades educativas.

Temos que reconhecer que, muitas vezes, essa transferência é assumida, ou mesmo reclamada, pelas próprias famílias. Temos que reconhecer o esforço que as escolas, sobretudo as destinadas aos mais jovens, fazem hoje para aparentar ser o prolongamento da casa familiar, para oferecer às crianças a intimidade de que elas necessitariam para se desenvolver de forma harmoniosa. Mas temos também que compreender as persistentes lágrimas das nossas crianças mais pequenas na ida para a escola. Elas aí estão a desmentir a eficácia dos efeitos persuasivos de que se socorre a escolaridade em que precocemente são enquadradas. É que, no largo da aldeia, na rua de todas as brincadeiras, no bairro, no pátio, na praceta, no casa familiar, as crianças brincavam sob o olhar não apenas vigilante mas real, não apenas

cuidadoso mas verdadeiro, dos seus pais, dos seus tios, dos seus avós, dos seus vizinhos. E, em todas as dobras da sua alma, havia a certeza de um obscuro, mas absoluto e incondicional, apoio de retaguarda. Ao contrário, a escola, por mais carinhosa que seja a sua face, por mais esforçado que seja o "pessoal docente", não esconde o artifício, a contingência, o acaso da sua relação com cada criança.

Estou, é claro, a deixar de lado o caso das crianças que nunca conheceram qualquer espécie de segurança ou apoio de rectaguarda. Relativamente a elas, dir-se-á ser melhor que tenham a escola do que nada. Não posso de forma alguma aceitar esta lógica de um mal menor. O que está em causa é demasiado importante para que seja legítimo aceitar o princípio mesmo dessa derrota. Esse é um problema para o qual têm que ser encontradas soluções globais, sociais, económicas, políticas e comunitárias. Por exemplo, promovendo e apoiando, através do poder autárquico, a emergência de diversos tipos de estruturas e organizações de apoio às crianças, que as comunidades (e as famílias que as constituem) tenham capacidade (e iniciativa) para inventar. Problema que, de forma alguma, pode ser atirado para os ombros da escola. Por outras palavras, ainda que perturbadoramente frequentes, ainda que alarmantemente crescentes, os casos de crianças abandonadas são à partida - importa dizê-lo - absolutamente aberrantes. A sua quantidade não nos pode fazer esquecer o seu carácter excepcional. Não podemos tomar a excepção pela regra. Não podemos permitir que a escola perverta as suas funções, deforme o seu destino, para se adaptar a casos e circunstâncias que, sendo embora absolutamente merecedoras de todo o nosso empenho, requerem urgentes e corajosas medidas globais mas que, de forma alguma, a escola teria condições para a resolver.

Estamos pois perante uma situação terrível - a mais terrível de todas, a meu ver - a progressiva e alarmante (e desculpabilizante) transferência para a escola de responsabilidades educativas que, não só não fazem parte do seu essencial destino cognitivo, como em boa verdade o desfiguram.

Não pretendo negar a subtil, silenciosa e provavelmente incontornável **acção modeladora da escola**. Antes de mais, **disciplinar**: ordenar as forças incontroladas da infância, anular impulsos rebeldes, reprimir desejos, formar sujeitos adaptados,

dóceis e reverentes face ao mundo que temos, por mais grotesco e deformado que nós mesmos o consideremos, "cidadãos", como diria Rousseau. Todos os meninos devem aprender a sentar-se, a ouvir em silêncio, a aguardar a sua vez na fila, na sala, no sono, na pergunta, na interrogação. Cada um de sua vez. Habituar à docilidade, à submissão. Depois, **normalizar**, anular diferenças, padronizar comportamentos, estabelecer minuciosos diagramas de fixação dos gestos, dos ritmos, das condutas. Esta crítica da escola já foi feita! Esta desconstrução da sua acção conformadora já foi suficientemente repetida. De Bourdieu a Foucault, de Althusser a Bernstein, já todos percebemos quanto a escola é, sempre foi e dificilmente poderá deixar de ser, um poderoso "aparelho ideológico do Estado[9]", um dispositivo de "reprodução social"[10] cuja eficácia resulta de agir sobre seres vulneráveis, de proceder lentamente, ao longo de um prolongado período de escolaridade, de operar simbolicamente, através da geometria dos espaços, do alinhamento militar das carteiras, da disciplinaridade estanque da sua organização curricular, da concorrência que organiza o seu regime de avaliação, do sentido das hierarquias de que o estrado ou o ponteiro do professor eram (em muitos casos já não são) alguns dos símbolos mais significativos[11]. Sabemos que a escola sempre cumpriu essa função subliminarmente conformadora e que, ainda que o quisesse, dificilmente lhe poderia escapar.

Também não estou a falar dos inevitáveis **efeitos estabilizadores da vida social** que, defendidos pelo ideário republicano, podiam ser (podem ser ainda?) legitimamente exigidos à escola. Incutir os valores que estão na base da permanência do corpo social, as normas, as regras, os padrões que subjazem à sedimentação dos vínculos, dos estatutos, das representações que deixámos há muito de questionar. Perguntar-se-á como, de outro modo, seria possível a vida social? Nivelar deveres e direitos, promover o sentido da igualdade e da justiça. Aqui está qualquer coisa que é na escola, e provavelmente só nela, que verdadeiramente se pode aprender. **Alain**,

---

[9] Althusser, *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, trad. port. de J.J. Moura Bastos, Lisboa: Presença, 1974.

[10] Cf. Bourdieu, P. e Passeron, J-C., *A Reprodução. Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*, trad. port. de C. Perdigão Gomes da Silva, Lisboa: Vega, s/d.

[11] Para uma análise da Escola como lugar de exercício do poder, veja-se de Michel Foucault, *Surveiller et Punir*, Paris: Gallimard, 1975, em especial, caps. II e III, "Les moyens du bon dressement" e "Le panoptisme", pp. 172-229.

esse magnífico pensador da escola que a ignorância típica dos nossos pedagogos e especialistas em ciências da educação completamente têm subestimado, mostra bem de que modo a justiça e a igualdade são virtudes inerentes à escola, e são-no justamente porque a escola não é a família[12]. Como Alain escreve, "a escola é o lugar de revelação da justiça a qual não precisa de amar e nada tem a perdoar porque, em boa verdade, nunca é ofendida"[13]. Num diferente horizonte cultural, essa é também, inesperadamente, a posição de um estudioso do desenvolvimento moral tão influente como Kohlberg. Crítico impiedoso da função moralizadora da escola, inculcadora daquilo a que chamou "saco de virtudes", Kohlberg nem por isso deixa de defender a ideia de escola como "comunidade justa", ou seja, como instituição que, pela sua própria estrutura e regras de funcionamento, se constitui como lugar de eleição para a aprendizagem da igualdade, da participação cooperativa e da justiça.

Ainda a este respeito, importa perceber que, se a escola nada pode fazer para escapar à sua subliminar função conformadora, também nada de novo, nada de inventivo, nada de intencionalmente programável tem a fazer para veicular a ideia de justiça e igualdade. Basta-lhe fazer aquilo para que foi inventada: ensinar. A própria transparência desse acto, a própria simpatia desse gesto, se encarregam de tornar explícita a **justiça** das razões em presença e a **igualdade** de todos, professor e alunos, face às exigências do verdadeiro. Todos são iguais. Todos podem à partida compreender. E se alguém não vê, não acompanha, nada há a perdoar. Na escola, o erro não é um pecado mas um direito.

---

[12] Uma das teses centrais de Alain é justamente a de que "L'école n'est nullement une grande famille", Alain (1932), *Propos sur l'Éducation*, X, Paris: Puf, 1976, p. 28. Daqui resulta que, ao contrário do professor, "les parents instruisent assez mal leurs enfants (...) peut-être il espère trop; peut-être la moindre négligence lui apparait-elle comme une sorte d'insulte", Alain, *op.cit.*, IX, p. 26. E, mais adiante: "Ajoutons que le père est exigeant, et bientot impatient, par de belles raisons; c'est qu'il espère beaucoup; c'est qu'il compte trop sur le sentiment, de façon que la moindre faute est prise au tragique". Quanto ao filho, acrescenta Alain, mais adiante: "la moindre sévérité lui parait une horrible injustice. Lui-même joue ce jeu: il se sait aimé; il veut être pardonné", Alain, *op.cit*, X, p. 30

[13] Alain, *Propos sur l'Éducation*, IX, p. 28. Num diferente horizonte cultural, essa é também, inesperadamente, a posição de um estudioso do desenvolvimento moral tão influente como Kohlberg. Crítico impiedoso da função moralizadora da escola, inculcadora daquilo a que chamou "saco de virtudes", Kohlberg nem por isso deixa de defender a ideia de escola como "comunidade justa", ou seja, como instituição que, pela sua própria estrutura e regras de funcionamento, se constitui como lugar de eleição para a aprendizagem da igualdade, da participação cooperativa e da justiça. Cf., por exemplo, *Essays in Moral Development*, vol. 1, New York: Harper and Row, 1981.

Não estou também a falar daquela acção educadora da escola que, como resto inexorável, resulta da realização da sua finalidade maior, a transmissão do património cognitivo que faz de nós aquilo que somos. Refiro-me à **transmissão dos valores internos à própria aprendizagem científica, artística, filosófica, humanística**, valores de que a ciência, a arte, a filosofia, as humanidades são aplicação, resultado, exemplo: confiança nos poderes da razão, recusa da autoridade, liberdade de pensamento e expressão, exigência de rigor, clareza, elegância, simplicidade, beleza, gratidão para com os gigantes do passado. Numa palavra, valores que definem o perfil daquela **educação intelectual** que é inerente ao verdadeiro ensino.

O que gostava de dizer de forma clara e firme é que não cabe à escola uma **função moralizadora explícita**, é que atribuir à escola uma missão normativa, edificante ou mesmo doutrinal constitui uma deformação gravosa da sua face, um acrescentamento funcional que ensombra, obscurece, perturba gravemente a realização do seu destino. Referimo-nos à invasão da escola, a que hoje assistimos com intensidade alarmante, por um discurso que se reclama profusamente da ética, da educação para os valores, da formação social e política, da educação para a cidadania, da educação sexual, ambiental, rodoviária, da educação para o consumo, para a tolerância, para a saúde, para a paz, etc., etc., etc. Valores respeitáveis, porventura, mas valores e, como tal, ilegítimos nos estereótipos que propõem, nos conformismos para que apontam.

Claro está que – é isso que nos salva – nada nunca deste programa educativo efectivamente se concretiza ou pode vir a concretizar. Como poderia aliás ser de outro modo? Desde **Platão** que sabemos que a virtude se não pode ensinar, que, nem mesmo Péricles, conseguiu fazer dos seus filhos homens de estirpe. Mas, mesmo pondo de lado esta questão decisiva (questão que, curiosamente, faz sorrir com desdém a mole imensa dos pedagogos oficiais, incapazes no entanto de sequer saberem identificar os seus contornos como questão), a verdade é que nunca ninguém encarou com seriedade as dificuldades de implementação do propósito educativo e moralizador da escola. As hipóteses não são muitas e nenhuma delas é

especialmente empolgante. Ou cada professor transmitiria os seus valores e, então, os alunos estariam (estão?) condenados a ver desfilar na sua frente as mais díspares e contraditórias propostas normativas[14], ou se encontraria uma forma de levar todos os professores a transmitirem os mesmos valores[15]. E, para isso, seriam necessários dois requisitos: 1º, estabelecer quais seriam esses valores, lançar a nível nacional uma lista, uma tabela, um manual, que apresentasse o mapa oficial desses valores, o seu sistema coerente; ou, 2ª, fazer uma operação gigantesca de formação (prévia) dos professores, verdadeira lavagem ao cérebro que os preparasse para a defesa, junto dos alunos, de um conjunto de valores nos quais, talvez (valha-nos ao menos isso), não fosse necessário que eles acreditassem. A 3ª hipótese, aquela que, apesar de tudo, merece mais indulgência, é a tentativa - bem intencionada mas ingénua - de fazer rebater o conteúdo normativo desse discurso em enunciados supostamente neutros em termos morais e ideológicos. A educação ambiental seria assim reduzida à informação ecológica, relativa aos direitos dos animais, às nossas responsabilidades para com as futuras gerações, a vida na Terra, a sobrevivência do planeta; a educação religiosa convertida em história comparada das religiões; a educação para a cidadania transposta para a informação sobre os direitos dos consumidores ou dos transeuntes; a formação cívica substituída por uma introdução à ciência política (hipótese esta que, curiosamente, já foi em tempos incrementada no nosso país por um antigo Ministro da Educação, Sotto Mayor Cardia, em substituição da Disciplina, de igual índole mas de indisfarçável conteúdo ideológico, que era a salazarista (salazarenta) "Organização Política e Administrativa da Nação).

Em qualquer caso - e é isso que é grave - a escola está hoje confrontada, diria mesmo sufocada, com uma complicada alquimia por intermédio da qual procura responder a novas responsabilidades educativas. Quais manchas deformadoras da nossa estátua de Glauco.

---

[14] É isto que certamente está a acontecer nas nossas escolas. E, num certo sentido, ainda bem que assim é.

[15] Pomos de lado, obviamente, a hipótese fundamentalista segundo a qual se defenderia que não há senão uma tábua de valores - a verdadeira - ou seja, que os valores se dividem em bons e maus: bons, os nossos; maus, os dos nossos inimigos.

A desorientação dá-se a ver até no insensato jargão que tem vindo a ser produzido. Além da área disciplinar curricular facultativa de "educação religiosa", das "áreas curriculares não-disciplinares" de "formação cívica", "área de projecto" e "estudo acompanhado" e das "áreas de enriquecimento curricular" onde é suposto que se tratem “temas transdisciplinares” como a "formação pessoal e social", a "educação para a cidadania" ou a educação sexual.

Não nos iludamos. A valorização excessiva do conceito de educação a que assistimos faz-se sempre em detrimento do ensino:

- *"Joãozinho? Que aprendeste tu hoje na escola?"*

- *"Nada. Estivemos a falar dos deveres da cidadania, dos perigos rodoviários, dos direitos dos alunos".*

- *"Que ensinou hoje o professor?"*

- *"Nada. Só tivemos formação cívica, educação moral e religiosa, formação pessoal e social*".

Quer isto dizer que o projecto eminentemente educativo com que as nossas escolas estão hoje primacialmente comprometidas - projecto esse que, em limite, não chega nunca a realizar-se mas que, apesar disso, dá origem ao complicado conjunto de artifícios curriculares com que a escola, em grande parte, está hoje sufocada - tem como efeito perverso, de consequências tão incalculáveis quanto nefastas, afastar a escola da sua **missão insubstituível**: ensinar, transmitir às novas gerações o património científico, artístico e filosófico construído pelas gerações anteriores, fazer participar cada vaga de recém-chegados ao mundo da Natureza no mundo da Cultura que os homens foram construindo e que as novas gerações, justamente porque vão à escola e aprendem o que aí se ensina, hão-de amanhã conservar, prolongar, continuar.

Resumindo: é porque, por razões relativas à vida dos adultos já educados, foram transferidas para a escola funções de guarda e educação das crianças e dos jovens que são estranhas à sua essencial função cognitiva, que hoje temos escolas que soçobram perante essas espinhosas (e em limite impossíveis) tarefas educativas e que, em grande parte por essa razão, dificilmente conseguem continuar a cumprir aquela missão maior para que foram inventadas e que só elas podem realizar: ensinar.

Fenómenos como o desinteresse e o abandono escolares ganhariam em ser pensados à luz deste elemento humilíssimo: o facto de a escola ter deixado de ensinar porque, em grande parte, passou a ser chamada a educar. Porque não ensina, ela não cativa as nossas crianças e os nossos jovens pelo único meio possível e legítimo ao seu alcance: abrir de par em par as portas da inteligência infantil e juvenil; cativá-la, desafiá-la para as belezas superiores da aprendizagem e da compreensão; colocá-la, não perante o fácil e o conhecido mas, exactamente ao invés, perante o difícil e desconhecido.

Ora, pelo contrário, a escola é hoje chamada a concentrar as suas atenções na tarefa, triste e lamacenta, de conformação das almas, tarefa educativa essa cuja realização, por ironia, lhe está decididamente vedada. Reconheçamos que ainda bem que assim é. É justamente porque assim é - e sempre assim foi e será - que, por exemplo, toda uma geração que frequentou a escola salazarista se não conformou com a moralidade beata e provinciana que cruelmente impregnava até os livros em que se aprendiam as primeiras letras. Mas reconheçamos também que tudo isto obriga a escola a uma inestimável perda de tempo e de energia, a uma imperdoável incapacidade para realizar algo que vale decisivamente todas as penas: a maravilhosa possibilidade que a escola - a escola básica, a escola secundária e a universidade - oferece a cada nova geração de adquirir, em alguns anos, os conhecimentos que a humanidade levou por vezes muitos séculos a construir e, desse modo, se tornar apta a dar continuidade à aventura do conhecimento.

Estamos pois perante dois conceitos - **educação e ensino** - que se confundem hoje de forma dramática. Pensamos que nada se compreenderá, que tudo ficará

lamentavelmente confundido enquanto não se fizer um esforço para distinguir entre **educação** e **ensino**. A primeira (educação) diz respeito à disciplinarização das vontades e dos seus desejos. O segundo (ensino), à inscrição das novas gerações no património comum dos saberes que fomos inventando.

Atentemos, por exemplo, num caso eloquente dessa confusão conceptual. O que pode ser um "**Ministério da Educação**"? Por que é que o "Ministério da Instrução" da Primeira República se passou a chamar "Ministério da Educação"? Por que é que abandonámos a saudável designação de "instrução pública" para entrar no reino da pomposa "educação nacional"? E, por que é que esse Ministério, sendo "da Educação", não tem, sob a sua tutela, os *media*, em particular, a **televisão**? Por que é que o dito "Ministério da Educação" nada diz, nada é chamado a dizer (nem nada lhe é permitido dizer, em boa verdade), sobre os programas que, cirurgicamente, inundam as casas a que os pais regressam ao fim do dia com os seus filhos, justamente entre o momento em que regressam e aquele em que as crianças, enfim, mergulham na única e reconfortante privacidade (onírica) a que têm direito? Estamos todos de acordo, creio bem, acerca dos poderosos efeitos modeladores, normalizadores, conformadores, deformadores, que a televisão exerce sobre os adultos já educados. Todos - particulares e poderes instituídos - estamos conscientes do imenso impacto cultural, político e social dos dispositivos de sugestão e propaganda de que ela dispõe. E, no entanto, há um inexplicável **silêncio oficial** sobre os poderosos efeitos que, à margem da escola, a televisão exerce sobre as nossas crianças e os nossos jovens, sobre as suas representações da vida e do mundo. Nesse sentido, não deveria haver um "Ministério da Educação" que se ocupasse desses efeitos educativos da televisão, tanto na sua vertente veiculadora de valores como no aproveitamento positivo das suas importantes e inquestionáveis virtudes informativas? Só que, então, ao seu lado, na composição governativa, deveria haver um "Ministério do Ensino" que se ocupasse seriamente da escola, daquilo que, nela, as novas gerações de alunos são chamadas a **aprender** e que, correlativamente, as velhas gerações de professores são chamadas a **ensinar**.

Aproximamo-nos assim da face intocada de Glauco. Antes porém, não posso deixar de referir **uma outra terrível deformação**.

Refiro-me à **função avaliadora** que hoje todos – professores, pais, encarregados de educação, poderes constituídos, pedagogos bem pensantes, técnicos ministeriais, secretários de estado, ministros e até mesmo alunos – apontam como tarefa fundamental da escola: avaliar, reconhecer competências, conferir diplomas, hierarquizar os indivíduos preparando-os para uma entrada escalonada no mercado de trabalho.

Temos que reconhecer que a "Avaliação" é hoje uma determinação obsessiva da escola e não só dela, mais do que uma moda, uma mania. Na escola, a palavra corresponde a um conjunto de processos mediante os quais, não se limitando a ensinar (nem sequer, à função, já exorbitante, de educar), a Escola faz saber (torna público) o seu juízo valorativo sobre os resultados das aprendizagens escolares dos seus alunos, isto é, sobre a qualidade do trabalho realizado por cada aluno, o nível de conhecimentos que adquiriu, o grau de consecução dos objectivos previamente fixados que cada aluno alcançou, etc.

Não podemos porém esquecer que essa avaliação nada mais é que a forma que os estados modernos inventaram para poder estabelecer diferenças entre os cidadãos e, consequentemente, saber como distribuir entre eles as diversas funções sociais, nomeadamente no que diz respeito à forma de seleccionar para as tarefas mais complexas (a isso se chama "preparação dos quadros superiores"). Na ausência de critérios de selecção "natural" (raça, sangue, sexo, classe social, fortuna, religião ou ideologia) nos quais se pudesse encontrar um fundamento consensual ou que pudesse continuar ainda a ser invocado para legitimar a distribuição social dos cidadãos de uma determinada comunidade, caminhámos progressivamente para a defesa da tese segundo a qual uma tal hierarquização dos indivíduos deve ser estabelecida com base, não tanto nas suas competências naturais congénitas, sejam elas genéticas (raça, sangue, sexo), económicas (classe social, fortuna) ou super-estruturais (religião, ideologia), mas sim nas suas competências adquiridas. Postulando a "igualdade de todos perante a lei" (o Estado, Deus), e escamoteando a

inultrapassável desigualdade real de oportunidades, o igualitarismo saído da Revolução Francesa vai defender a tese de que todos os homens têm o direito (e hoje em dia a obrigação, o dever mesmo) de adquirir um conjunto básico de competências.

É assim que, a partir de determinado momento (recente) da sua história, a Escola vai chamar a si essas funções. Criada com objectivos muito diferentes, enquanto lugar de transmissão discursiva de saberes entre gerações, mecanismo necessário à constituição de uma cultura da escrita (literatura, história, ciência, filosofia), a escola vai aceitar a tarefa avaliadora de muito bom grado. Ela vem ao encontro dos seus interesses mais institucionais, oferecendo-lhe de bandeja uma justificação "iluminada" para a perpetuação dos métodos repressivos por ela tradicionalmente usados e que começavam a ser postos em causa por alguns "ideólogos" mais humanitaristas (ou simplesmente mais lúcidos, mais previdentes e de vistas mais largas). A tarefa de avaliação das novas gerações permite ainda à escola alargar o seu domínio a todos os membros da colectividade, de todas as condições e classes sociais, que se lhe oferecem na expectativa de nela verem definir-se o seu futuro social.

Chegamos assim à seguinte situação**:** se a Escola (e não só a de hoje) é uma instituição social que assegura a transmissão às novas gerações do património cultural herdado do passado e mediante a qual se procura (pelo menos teoricamente) estimular as capacidades individuais julgadas necessárias a garantir, tanto a continuidade como o desenvolvimento e transformação do processo civilizacional, ela é contudo (e ainda hoje) uma realidade social que cumpre funções bem menos elevadas. Neste contexto, a avaliação deixa de poder ser pensada como ingénuo mecanismo de controlo dos conhecimentos adquiridos pelo aluno para dever ser pensada como a forma de exercício daquilo a que M. Foucault chama a "penalidade hierarquizante"[16] a qual, distribuindo os alunos segundo as suas aptidões e comportamentos, lhes assinala já o seu futuro social, isto é, define o uso que deles poderá ser feito quando saírem da escola. É que, medindo em termos

[16] M. Foucault, *Surveiller et Punir*, Paris: Gallimard, NRF, 1975, p. 184.

quantitativos as performances dos seus alunos, o que a escola faz, afinal, é hierarquizar os próprios indivíduos, as suas virtualidades e a sua "natureza"[17] .

Que são de facto as pautas de classificações afixadas nas vitrinas do átrio de uma escola no final do ano lectivo senão o triste espectáculo - finalmente público - de uma economia de algarismos que, estabelecendo uma hierarquia de sujeitos, define para sempre a posição relativa que cada um ocupa relativamente a todos os outros e assim os lança no mercado concorrencial dos futuros agentes de trabalho? Ao olhar essas pautas não podemos deixar de ver nelas o efeito de mais uma protuberância, de mais um tumor, de **mais um acréscimo deformador da face da escola**. **E de Glauco.**

Obviamente que não pretendo dizer que a escola devia deixar de avaliar os seus alunos. Isso seria hoje, não apenas impossível, mas injusto, sobretudo para os menos favorecidos que têm na escola a sua única oportunidade de uma instrução básica e de acesso a formas de trabalho mais qualificadas. O que pretendo é que a escola deve avaliar sabendo exactamente por que razão o faz, por que razão o **tem que fazer**: proporcionar ao sistema social a formação necessária e suficiente dos futuros cidadãos de forma a tornar possível a selecção de quadros e a distribuição dos indivíduos pelas diferentes funções, lugares sociais e postos de trabalho. Ou seja, é necessário que a escola perceba que avalia unicamente para cumprir uma pesada exigência social. E, por seu lado, o sistema social deveria saber (e tirar daí as necessárias elações) que está a pedir à escola que exorbite das suas funções e cumpra uma tarefa que não corresponde à sua missão fundamental: ensinar.

Tudo seria mais claro se a escola e os poderes constituídos percebessem até que ponto a avaliação é estranha aos destinos da escola e, apesar disso, a escola aceita cumprir essa função.

Compreende-se agora por que razão o tema da avaliação se tem revestido de uma tão grande importância. Tratado com entusiasmo pelos pedagogos de serviço, apoiado com vigor pelos formadores de professores e pelos poderes constituídos, o tema da avaliação tem sido objecto preferencial de todo o tipo de cursos, tema

[17] Cf. Foucault, *op.cit.*, pp. 183-185.

obrigatório de sessões e acções de formação realizadas nas escolas do nosso país (e não só). Tema que tem sido objecto de milhares de publicações e estudos (ditos "educativos") publicados entre nós e lá fora. Basta folhear uma revista de "educação" (como se diz) para perceber de que forma o tema da avaliação foi e é determinante. Um dos postulados inquestionáveis daquilo a que, na segunda metade do século XX, se começou a chamar "ciências da educação", é que, em última análise, a avaliação é (um)a tarefa essencial da actividade docente. Tão essencial que é mesmo possível ver defendido o aberrante princípio segundo o qual é impossível ensinar sem, simultaneamente, avaliar[18]. Facto bem revelador do compromisso inconfessado, inquestionado e perverso que as chamadas "ciências da educação" sempre tiveram com a normatividade dos poderes constituídos. Toda esta profusa actividade em torno do tema da avaliação nada mais é afinal do que a tentativa de fazer passar por fundamental aquilo que não o é, de forma alguma. Uma gigantesca operação que tem por objectivo convencer a escola, os professores e mesmo os alunos de que a avaliação é a pedra de toque do ensino.

A esta luz, é impossível não sorrir perante o espectáculo que hoje se nos oferece quando assistimos, entre a surpresa e perplexidade, ao alargamento, aos professores, das virtudes de uma avaliação minuciosa que a escola aceitou praticar sobre os seus alunos e que foi por muitos erigida ao estatuto de tarefa essencial da função docente. **Como se o feitiço se tivesse voltado contra o feiticeiro**. A única coisa aqui que pode salvar a honra os professores – e valia talvez a pena que disso os professores tomassem consciência – é que não foram eles que desencadearam essa mania avaliativa. É verdade que eles aceitaram a avaliação de muito bom grado porque ela reforçava o seu poder disciplinar. Mas não foram eles que constituíram a avaliação como auxiliar indispensável para a transmissão do saber. Não foram eles que inventaram a tese de que não é possível ensinar sem avaliar.

---

[18] É esse o sentido real da tão proclamada (e aparentemente bem intencionada) "receita" que dá pelo nome de avaliação contínua. Para uma análise fundamentada deste fenómeno, veja-se o nosso estudo, "Pedagogia por Objectivos/Pedagogia com Objectivos", in Pombo, O., *A Escola, a Recta e o Círculo,* Lisboa: Relógio d'Água, 2002, pp. 124-132.

Estamos agora finalmente em condições de contemplar a face da escola, o esplendor da estátua de Glauco.

Não se trata de regressar a soluções passadas, irrecuperáveis, perdidas na inexorável passagem do tempo. Trata-se de salvaguardar e dar continuidade à **missão fundamental** que explica e justifica a própria existência da escola.

Quero eu dizer que a Escola - e quando digo escola estou a pensar no conjunto das instituições escolares, desde a escola primária à universidade - é **uma instituição admirável**. Inventada pelos gregos há 2.500 anos, tantos quantos a nossa ciência, ela é o lugar da transmissão às novas gerações do património de conhecimentos adquirido pelas gerações anteriores. Simultaneamente, o esplendor da sua figura vem-lhe do facto de ela oferecer a todos os que franqueiam a sua porta a possibilidade de dar continuidade ao elo da criação. Habitada pela voz que luta contra o esquecimento mas também pelo gesto de toda a invenção, ela é a palavra que inscreve no caminho sempre para diante da condição humana o retorno comovido aos tesouros do passado mas também o olhar claro e confiante que garante as condições para construir o futuro.

O que vos estou a propor é o reconhecimento de que, **sem a escola, a ciência seria impossível**[19]**.** Não é por acaso que a escola nasceu quando nasceu a ciência. Não é por acaso que a história da escola acompanha de perto as grandes transformações da história da ciência. Não é por acaso que a primeira ciência a constituir-se como tal é a Matemática, ciência que transporta consigo, na raiz etimológica da palavra que a designa, o reconhecimento da escola como seu lugar de origem e *topos* incontornável (mathesis - ensinar; mathemata - aquilo que se pode ensinar). Ciência e escola foram inventadas em simultâneo e os seus destinos estão desde então indissoluvelmente ligados. Não haveria escola sem ciência e não haveria ciência sem escola.

---

[19] É essa a tese que procuramos defender em "Comunicação e Construção do Conhecimento Científico", in Pombo, O., *A Escola, a Recta e o Círculo,* Lisboa: Relógio d'Agua, 2002, pp. 182-227.

O que vos estou a propor é o reconhecimento da função decisiva da escola - e do ensino que ela tem por missão primordial - na construção da cultura, o mesmo é dizer, na criação de condições para a *continuidade* dessa mesma cultura.

Se os homens fossem imortais, poderia haver a construção de uma cultura sem que a escola tivesse sido necessária. Haveria uma circulação horizontal dos saberes adquiridos livremente pelos indivíduos na eternidade das suas vidas, entre pares, na amizade das suas relações comunicativas. Então, os homens poderiam instituir tradições e mesmo constituir uma cultura sem terem tido necessidade da escola. Os Deuses não vão à escola. Não apenas porque já sabem tudo, mas também porque, ainda que não soubessem, teriam à sua disposição todo o tempo para aprender.

Mas os homens não são imortais e a precariedade da vida veio impor a exigência da escola, a urgência de um ensino. Para vencer a linearidade irreversível do tempo, os homens tiveram que criar novos mecanismos de transmissão dos saberes das gerações anteriores às gerações futuras, relações de ensino marcadas por uma diferente e desigual relação ao saber dos sujeitos comprometidos na relação. Sem eles, seríamos como as abelhas, eternamente repetindo os mesmos gestos e palavras. Desde a Academia de Platão, a escola é essa instituição, esse lugar de transmissão do legado cultural entre gerações pela qual o homem conquista a eternidade, não dos indivíduos, mas da cultura.

Em boa verdade, a escola não é para ensinar o Joãozinho - e menos ainda para o educar - mas sim para tornar possível a continuidade do mundo e da ciência que vamos construindo. Há certamente um direito à escola que tem que ser reconhecido a todas as crianças. Mas há também um direito à escola que, escamoteado embora por todas as pedagogias, tem que ser reconhecido ao mundo dos humanos, tanto das crianças como dos adultos, mundo que necessita da escola para se perpetuar, para assegurar a sua transformação, para garantir as condições da emergência e experimentação de um novo saber de que não conhecemos sequer os contornos.

Neste sentido se poderia dizer que não é tanto a escola que existe para os alunos mas os alunos que existem para a escola, isto é, para que, ao saber que na escola e pela escola unicamente se constitui, possa ser dada aquela continuidade que faz de nós (de todos nós), o que somos e queremos ser.

Se assim é, temos que recusar o aproveitamento das escolas enquanto **asilos benévolos** das crianças e dos jovens. Recusar a sua instrumentalização como **meros compassos de espera educativos** onde as crianças aprendem simplesmente a ser adultos, onde aguardam que o tempo e a norma nelas inscrevam as marcas da civilidade, nelas gravem as dobras da docilidade, as rugas da resignação. Recusar, por maioria de razão, a assimilação da escola a instituição que, pela avaliação, prepara a distribuição ordenada dos indivíduos no mercado de trabalho.

Resta por último tentar responder, de forma directa e com total frontalidade, àquilo que constitui o título anunciado deste nosso encontro: Mas, afinal, o que é a escola?

Uma instituição que foi inventada para fazer aquilo que só ela faz, aquilo que mais nenhuma instituição pode fazer, aquilo que, se a escola fechasse as suas portas, deixaria absolutamente de ser feito. **Ensinar** as nossas crianças, permitir-lhes que, em 12 anos de escolaridade gratuita e obrigatória, e, de preferência, em mais quatro ou cinco anos de formação superior, adquiram os conhecimentos fundamentais que a humanidade foi lentamente construindo, as teorias explicativas básicas necessárias à compreensão geral do mundo em que vivem e dos seres que o habitam, as suas determinações históricas, filosóficas e artísticas mais decisivas, um domínio alegre e satisfatório da sua língua, outras línguas e outras maneiras de ver o mundo, destrezas físicas e intelectuais, ginástica dos corpos e dos espíritos. Transmitir tudo isso **sem impor morais**, sem apontar modos de vida, sem sugerir cenários de felicidade na Terra ou fora dela[20].

[20]"Na escola, como queria Neil, temos que nos recusar a transmitir "religião, política ou consciência de classe", *Liberdade sem Medo*, p. 105. Nas palavras de Hannah Arendt, "A função da escola é ensinar às crianças o que o mundo é e não iniciá-las na arte de viver", *A Crise da Educação*, in Pombo,

Duas exigências apenas.

Primeiro: Que esteja atenta às transformações no mapa dos saberes, que se dê conta dos novos territórios, das novas rotas, do alargamento dos horizontes científicos, do cruzamento das paisagens culturais, mas também dos lugares de conflito, das encruzilhadas, das dificuldades, das fronteiras em que hoje se concentram verdadeiros enxames interdisciplinares. Que, por essa razão, e na medida das suas possibilidades, actualize os seus programas, adapte e reconstrua os seus *curricula,* continuando a preparar tanto para as ciências como para as humanidades, que procure contrariar os efeitos perversos da especialização crescente dos saberes, que abra espaço às novas disciplinas científicas, responda aos novos deslocamentos cognitivos, que favoreça as heurísticas resultantes dos novos cruzamentos disciplinares, que se faça eco das importantes transformações civilizacionais em curso. Que, nesse sentido, prepare as nossas crianças e jovens para o domínio dos novos meios de comunicação e para a exploração da quantidade gigantesca de informação já hoje disponível dando-lhe aquilo que mais nenhuma instituição pode fornecer: uma **cartografia de navegação no turbulento oceano do saber**.

Segundo: Que garanta que esse acto de comunicação e construção cultural que ela tem como missão, isto é, que o ensino que só ela faz, que nada nem ninguém poderia fazer sem ela, seja bafejado de toda a beleza possível. Que a palavra que primordialmente o constitui seja tomada de fulgor explicativo, mostrativo, demonstrativo, na sua vontade de "dar a ver", de iluminar para que o outro veja.

Eis, se me não engano, a face de Glauco.

O., *Quatro Textos Excêntricos. Filosofia da Educação* (Hannah Arendt, Eric Weil, Bertrand Russell e Ortega Y Gasset, selecção, tradução e prefácio), Lisboa: Relógio d'Água, *2000,* p. 51.