

Em tempos de transição cultural profunda, o totalitarismo na educação não serve a educação dos portugueses.

Joaquim Azevedo¹

Introdução

A educação do futuro tem de se centrar sobre cada aluno e não sobre um currículo escolar tecnocrático, prescrito e aplicado independentemente de cada um e de cada contexto, tendo por isso de cuidar não só do acesso de todos, com qualidade, ao conhecimento, como também ao desenvolvimento de pessoas conscientes, competentes, críticas, criativas e comprometidas com a comunidade.

Neste texto procuro compreender como é que a neutralidade da educação, constitucionalmente consagrada, constitui um enunciado erradamente interpretado e totalitariamente aplicado. Este princípio é contradito pela programação com que o Ministério da Educação permanentemente (des)orienta as escolas. O caminho que está a ser seguido é culturalmente perigoso e está, além disso, a destruir a capacidade de as escolas serem hoje instituições educativas axiológica e antropológicamente fundadas. Uma refundação institucional das instituições escolares é hoje crucial, face à evolução da sociedade e da vida dos jovens. Proponho um caminho de autonomia e de liberdade para todas as escolas, alicerçado em projetos educativos consistentes e sociocomunitários, devidamente atualizados para responder aos desafios do momento presente e contratualizados com a sociedade, as famílias e o Estado.

1. Vivemos tempos de transição cultural profunda, que ou ouvimos, interrogamos criticamente, compreendemos e transformamos ou deixarão o ser humano reduzido à sua expressão mínima, certamente deshumana.

Nestes tempos de relativismo cultural, de pós-modernidade *líquida*, como a descreveu Z. Bauman, sem esteios firmes nem relações vinculativas, traves nucleares da construção de um edifício educativo; nestes tempos de hegemonia da cultura do consumo e do eficientismo económico e financeiro, da procura do lucro de uma minoria, descontroladamente e a qualquer preço, em que só uma real capacidade de

¹ Professor catedrático da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

questionamento de algumas mundividências é capaz de criticar radicalmente e fazer vergar este modelo dominante; nestes tempos em que o excesso de consumo se traduz em vazio e decepção, como diz G. Lipovetsky, em que a educação para o consumo e para a conformidade com o estabelecido é uma educação para a morte prematura dos seres humanos, que estão em crescimento e em desenvolvimento; nestes tempos em que ainda por cima as cidades e o trabalho se organizam para o lucro e não para o bem-estar dos seus cidadãos, nem para o convívio intercultural entre os vizinhos, nem para as famílias poderem usufruir de tempo de qualidade para estarem serenamente uns com os outros, pais e filhos; nestes tempos em que a escola se tornou violentamente obrigatória para todos os cidadãos até aos 18 anos, ocupando a quase totalidade do “tempo social” das crianças e dos jovens; nestes tempos de informação torrencial, que carece de um olhar atento e reflexivo... não estaremos a ceder no mais importante e a perder o essencial ao acreditarmos ou aceitarmos passivamente o “politicamente correto” ou simplesmente seguirmos a onda das modas impostas às escolas e à educação? E o modelo escolar atual, em Portugal, está a reunir condições para enfrentar tão grandes desafios socioculturais?

Se atentarmos com tempo e profundidade e contemplarmos a realidade que nos envolve, verificámos que o modelo escolar hegemónico está capturado por interesses económicos e por interesses de pequenos grupos privados, está melhor formatado para formar pessoas conformadas e conformistas, bons consumidores, cidadãos muito disciplinados e ordeiros, e revela sérias dificuldades para habilitar e gerar cidadãos capazes da crítica profunda, da pergunta que vira as coisas do avesso, das dúvidas oblíquas que fazem rodar os problemas para os lados ainda não vistos, cidadãos aptos a cultivar o inútil, que é seiva da vida e da esperança. Entre tantas provas disto, está a eliminação e a redução ao mínimo da filosofia, das artes, da história, da literatura e da poesia, tanto nas escolas como nas universidades, como tão bem nos têm alertado G. Steiner e M. Nussbaum, entre muitos outros.

2. Neste contexto sociocultural, a confrontação de cada um consigo mesmo tornou-se, para uma muito larga franja da população, uma impossibilidade prática. Vejamos: (i) o contacto permanente das crianças e jovens com as novas tecnologias e com gadgets tecnológicos extremamente atrativos e permanentemente atualizados, que os ligam a todo o segundo com os “amigos”, ou seja, com os mais iguais a si mesmos, (ii) a proximidade constante com a cultura dominante do ter, do espetáculo e da

performatividade (a começar pela escola, que tantas vezes o que favorece é a performatividade e o exibicionismo, em detrimento do desenvolvimento humano), (iii) o fomento do individualismo, do isolamento das pessoas em ilhas de iguais, ou “comunidades de mesmidade”, como dizia Z. Bauman, a que podemos acrescentar ainda (iv) o excesso de atividades e tarefas que se colocam em cima das crianças e (v) a ação das “novas famílias” que crescem em desorientação e em medo, diminuindo a sua capacidade para gerar tempos educativos positivos e de qualidade, (vi) além da verdadeira vertigem em que tudo parece ter de ocorrer, mesmo na escola, como se já não fosse possível viver em outros ritmos, tempos e modos, ... Tudo isto e certamente muito mais, nos está a empurrar violentamente para fora de nós mesmos e da realidade que nos cerca. Até do real fugimos, fantasiando sobre ele de modo inusitadamente criativo.

Estamos a ser autoexcluídos de nós mesmos, afastamo-nos da nossa própria casa e vagueamos cada vez mais ao sabor daquilo que querem que pensemos, façamos e digamos; os políticos e os media, que nos poderiam ajudar a redimir, foram, em grande escala, capturados pelo capitalismo financeiro, especulativo e desencarnado.

Neste tipo de quotidiano vertiginoso e sempre conectado, quando é que as crianças param (e acordadas), quando é que fazem silêncio, quando é que celebram a vida, quando é que aprendem a pensar e a refletir sobre o modo como pensam, quando é que olham o mundo de frente, de lado e de pernas para o ar, quando é que contemplam a beleza das coisas simples, dos pequenos gestos, da natureza e da sua vitalidade e harmonia, quando se relacionam profundamente com os outros, quando e como é que podem perceber que estão a cair ou que se podem erguer como pessoas, ou como compreendem que estão simplesmente a ser postos a levitar?

Sem ouvir o silêncio em si mesmo, ninguém se ouve a si mesmo. Se uma pessoa não se ouve a si mesma, como é que pode erguer sobre a sua consciência, as suas aptidões, as suas competências, as suas escolhas, os seus valores e ideais, um projeto de vida próprio e com sentido, integrado na comunidade, ao serviço do bem comum?

Como é que se educam e formam pessoas equilibradas, capazes de viverem em comum e em paz com as demais, se os aparentes pontos de equilíbrio estão fora de si mesmos, manietados por interesses desconhecidos?

Contamos com o acesso desenfreado a imagens (veja-se, por exemplo, o peso galopante das imagens nas novas tecnologias e nas redes sociais), desenvolvemos competências de comunicação sobretudo icónico-simbólicas, ligadas ao repentino e

ao imediatismo, ao superficial e fragmentado, ao rapidamente visto, o que está ligado ao leque de palavras a que muitos adolescentes e jovens com quem trabalho recorrem, que é escassíssimo². Sem dúvida, isto acaba por estar intimamente ligado à nossa incapacidade de nos narrarmos, de termos espaço e tempo para a conversa (na escola, na família, no ambiente social), para a audição e construção de novas narrativas, afastando-nos assim, mais e mais, da nossa própria identidade e da explicação e expressão de nós mesmos.

Será preciso deixar secar a água do poço para sabermos o que é a sede?

3. O atual modelo escolar dominante, o de hoje muito idêntico ao de ontem, apresenta demasiadas fragilidades, quando queremos que esta escola, hoje por princípio aberta a todos, seja ao mesmo tempo a escola que acolhe e promove cada um.

Construímos, em Portugal e ao longo dos últimos quarenta anos, uma escola democrática e essa é uma conquista que devemos celebrar continuamente, impedindo retrocessos. Mas esta escola está ainda bastante longe de ser justa, sendo mesmo profundamente injusta para uma franja ainda demasiado larga da população. Não basta impor a igualdade, é preciso promover a igualdade salvaguardando a justiça e a autenticidade pessoal, o que se eleva a um imperativo em instituições de desenvolvimento humano.

A justiça e a esperança de que a educação escolar se deve revestir, todos os dias, requerem um novo esforço, um novo, grande e belo desafio e fazem apelo a uma renovação educacional profunda, neste tempo de transição cultural.

A escola tem de prosseguir e aperfeiçoar a sua capacidade de formar crianças e jovens competentes, capazes de aceder ao conhecimento pertinente e oportuno, sempre, ao longo de toda a vida. Mas sabemos também que quanto mais a educação escolar se fechar na mera preparação para os exames e no desenvolvimento de apenas uma ou duas facetas da nossa tão multifacetada inteligência (como bem analisou Gardner), no incremento de um ou dois tipos de competências, mais as crianças e os jovens se vêem impedidos de se desenvolver como seres humanos completos, livres e solidários e fazer face aos complexos dias que se avizinham. A educação que defendemos não é unidimensional, mas múltipla, poliédrica, articulada com a axiologia, apta a ligar cooperativa e solidariamente todos os humanos. Ou seja, os modelos dicotómicos, que

² Ver por exemplo o trabalho de Louis Cozolino “The social neuroscience of education” (2103), New York: WW Norton & Company.

só desorientam e desfocam do essencial, afastam-nos de uma educação escolar capaz de desenvolver ao máximo pessoas competentes que sejam ao mesmo tempo boas pessoas, bons cidadãos, como um único ramo de múltiplas flores, um só currículo escolar.

A escola deve prosseguir o seu esforço para acolher e educar todos os cidadãos, imersos hoje num mundo tecnológico que os desafia e lhes abre imensas oportunidades, mas também os atola na desconcentração e na desorientação. Sabemos que só uma profunda capacidade de atenção, concentração e contemplação permitem a cada um perceber o mundo em que vive e descobrir-se a si e aos outros, para ser capaz de viver bem, em comum e em paz.

Mas, como pode hoje a escola responder a este repto? Um modelo organizacional e curricular, normalizado e inflexível não serve. Um modelo pedagógico apenas centrado sobre a preparação de alunos para testes e exames é muito pobre e liofilizado e dificilmente justifica o tanto que o sistema educativo custa ao país, ou seja, a todos nós. Transmitir o que é fácil e claro, as tecnologias fazem-no cada vez mais eficazmente. Alunos passivos e treinados a aceder e utilizar os conhecimentos fragmentados e estanques não servem o presente e muito menos o futuro, principalmente quando as organizações políticas, sociais e económicas pedem hoje aos cidadãos capacidade de iniciativa, de criatividade, de empreendimento, de cooperação e de solidariedade (basta ler os relatórios das organizações internacionais e os resultados de muita investigação³).

Se não derem a volta para melhor responderem a estes desafios, as escolas empobrecem-se como instituições de educação e, assim, empobrecem as crianças e os jovens, comprometendo o seu presente e o seu futuro. E estão as nossas escolas a dar esta volta, de modo consciente, consistente e persistente? A escola de perfil humanista e emancipador, focada em cada e em todos os alunos, fomentando o seu desenvolvimento e a explosão de uma imensidade de excelências humanas está a crescer e a bom ritmo?

4. Para ajudar a pensar esta questão, proponho começar pelos contributos de Byung-

³ Anoto, a título de exemplo relatórios como o “Grit” ou o “A Framework of outcomes for young people” (2012), ambos da Young Foundation (2004), o documento “10 skills you need to thrive in the fourth industrial revolution” do World Economic Forum, ou o estudo de Wagner, T. (2010). *The global achievement gap*, da Basic Books, além de vários documentos do Cedefop e da Comissão Europeia.

Chul Han, que nos ajuda a pensar este tempo e, dentro dele, o exercício da profissão docente.

Quando o Ministério da Educação, sem nada se alterar na sociedade e nas estruturas de poder centralizado e de ação de controlo uniformizador, vem decretar que a escola e o professor têm autonomia e liberdade, aquilo que é interiorizado é “uma liberdade coerciva ou a livre coação em prol da maximização da produção”, como nos diz Han (2014:23⁴). É paradoxal, mas é sintoma de uma sociedade entregue cada vez mais nas mãos da produtividade e do consumo desenfreado e dececionante, para usar o termo de Lipovetsky.

A ausência ou a falta de consistência e sistematicidade com que se enfrentam estas novas questões nos contextos profissionais escolares concretos, tem favorecido que os professores se vão tornando, sem sangue novo nas escolas, no meio de colegas envelhecidos e sem esperança, seres “cansados de fazer e de poder” (p. 22), que entram em conflito consigo mesmos. Diante da impossibilidade de ser, de se sentir e de poder ser realmente um professor educador como um profissional autónomo, capaz de reflexão pessoal e em equipa, assente em observação e avaliação diária, cresce a inquietação, o nervosismo e a hiperatividade.

Ao longo destas décadas em que tenho acompanhado escolas e professores, conheci e reconheço uma dedicação quase ilimitada à nobre profissão docente; hoje verifico que muita desta dedicação é ingloria, ineficaz, isolada, triste, perdida. Não deve haver outra profissão assim, tão dependente da ética individual e a ser tão despojada da sua alma. A aceleração e a histeria com que se trabalha em algumas das escolas tem a mesma intensidade da falta de sentido de grande parte do que se faz, tem a mesma espessura do despojamento de sentido do exercício profissional docente. A hiperatividade, propõe ainda Han, não permite a livre atividade, é por isso “uma forma passiva de ação” (p. 43). E, como constatamos tantas vezes, atua-se tenazmente anos a fio e pouco ou nada se altera.

Tenho repetido, desde há muito anos, que a escola tem de aprender e ensinar a travar, se quiser ter algum impacto cultural profundo sobre os cidadãos, a sua liberdade e o seu compromisso solidário com os outros. E só educará realmente se souber travar, fazer silêncio, auto e hetero interrogar-se, no seio dos atores sociais da comunidade. Se isto era verdade há quinze anos, muito mais o é agora, num momento em que toda

⁴ Byung-Chul Han (2014), *A sociedade do cansaço*. Lisboa: Relógio d'Água.

a sociedade se estrutura para colocar as crianças e os adolescentes fora de si, atraente e constantemente estimulados para se ausentarem para parte incerta, para um entretenimento muito marcado pela violência e sem significância cultural humanista. Ora, "sem contemplação é impossível a cultura", diz Han. Se não há paragem, reflexão, contemplação dos gestos realizados, dos processos realizados, como é que pode haver educação que não seja adestramento, preparação para a conformidade e para o consumo embrutecedor e vazio.

Mas, como pode a escola travar, perguntam-me alguns? Como é que se pode parar um automóvel em movimento, melhor, em velocidade acelerada e com os comandos aparentemente fora do controlo de cada escola, fora do controlo de cada professor? Porque é que temos tanto medo e desdenhamos tanto da nossa própria realidade, tal como ela é, crua e dura, bela e desafiante? Só uma atenção profunda permite parar a inconstância dos olhos e pode gerar a concentração, diz Han (p.28). Só a contemplação é que permite a cada pessoa "afundar-se nas coisas" (ibidem), na realidade concreta e não na fantasia que sobre ela se vai criando. A fantasia sobre a realidade escolar e social mata a criatividade e a inovação, alimenta o faz de conta e o mal estar docente. É a morte da realidade!⁵

É pois urgente parar, contemplar, dar tempo ao tempo.

5. O trabalho desenvolvido ao longo dos anos permite-me constatar empiricamente que há uma elevada percentagem de alunos que não suporta este modelo curricular rígido e monolítico, repetitivo e meramente disciplinador, que lhes pede que estejam sentados e passivos, que pouco estimula a curiosidade, a atenção e a concentração, que pouco incentiva o estudo e a pesquisa, e raramente promove o pensamento crítico, tão decisivo no mundo que em que vivemos e, sobretudo, determinante para o mundo que queremos.

Como sociedades desenvolvidas e cultas, deveríamos comprometer-nos com o desenvolvimento pleno dos nossos alunos como pessoas, desafiados a construir projetos de vida neste contexto sociocultural tão cheio de oportunidades e ao mesmo tempo tão desarticulado, fragmentado, líquido, injusto. Isso implica mudar o modelo

⁵ Como muito bem observa João Manuel Duque no seu artigo "Utopias do pós-humano na cibercultura. Leitura filosófico-teológica", de 2016 (legível no site Researchgate). Aí defende que depois da morte de Deus e da morte do homem, assistimos agora à morte da realidade.

dominante de ensino-aprendizagem, desde a sala de aula até à governação da escola, até à administração e orientação política do sistema.

Recuso o caminho da culpabilização seja dos alunos, seja dos professores, seja dos pais que não apoiam os alunos. Esse é o caminho mais usado e é exatamente o mais errado, que só nos amarra mais os pés!

Recuso esta gramática escolar e a sua rigidez curricular que deixa para trás mais de 30% dos alunos, recuso modelos organizacionais e pedagógicos que promovem o isolamento profissional dos professores e escolas de mero *download* informativo, recuso salas de aula de alunos espetadores e repetidores acríticos, de costas voltadas uns para os outros.

Recuso a secura antropológica e axiológica da educação e das escolas, pois quanto mais ela cresce, mais define toda a capacidade humana para nos pensarmos a nós mesmos e ao mundo que criámos. Opto por formar (assertivamente) pessoas competentes e eticamente fortalecidas, boas pessoas e comprometidas com o bem comum.

Quero uma escola em que os alunos contem, não como objetos de aprendizagem, mas como sujeitos de conhecimento e de desenvolvimento, de participação ativa na escola, com voz, com autonomia e com responsabilidade.

Felizmente, a ousadia e a coragem, a visão alternativa e a determinação habitam em muitas escolas portuguesas, que já caminham neste sentido: integração curricular, processos rigorosos de ensino por parte dos professores e de aprendizagem por parte de cada um dos alunos, ambos apoiados na ação inteligente e na reflexão e investigação, no trabalho em equipas educativas, na cooperação e no desenvolvimento da multiplicidade de inteligências humanas, em escolas com espaços amplos e multifuncionais, onde diferentes grupos, na mesma sala, aprendam por caminhos e ritmos diferenciados, apoiados por vários docentes, trabalhando por projetos e por temáticas que exploram a curiosidade, estimulam a atenção e a concentração, interligam os conhecimentos, ligam as escolas aos contextos comunitários, desafiam e apoiam a construção de projetos de vida dignos, em liberdade e com autenticidade.

Se houvesse verdadeira autonomia e liberdade, tudo poderia ser mais fácil e gerador de novos compromissos. Mas esse tem de ser o horizonte da nossa responsabilidade social e política. Temos de lutar quotidianamente por mais autonomia e por uma efetiva liberdade, pois só elas nos responsabilizam seriamente e só por elas se pode reconstruir relevância educativa na educação escolar.

Para isso é preciso romper com um veneno que inquina toda a educação em Portugal: por um lado, o Estado ao mesmo tempo que afirma a neutralidade da educação, programa exaustivamente a educação escolar, por outro, a neutralidade que é constitucionalmente consagrada e que visa fomentar a maior liberdade e diversidade de projetos educativos na sociedade portuguesa, projetos educativamente coerentes e consistentes, ao não ser cumprida, corrói os fundamentos da educação e seca a seiva que alimenta escolas humanistas e emancipadoras.

6. O Estado português afirma, no artigo 43º da sua Constituição que: “1. É garantida a liberdade de aprender e ensinar. 2. O Estado não pode programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas. 3. O ensino público não será confessional. 4. É garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas.”

No entanto, o Estado português dirige a educação em regime de monopólio e de um modo profundamente centralista, controlador e uniformizador, como reconhece a maioria dos estudiosos, seja da problemática das políticas educativas e da administração da educação, seja do currículo e da profissionalidade docente.

Apesar de o mesmo Estado, nos últimos trinta anos, ter decretado a autonomia das escolas por cinco vezes (o primeiro decreto, de 1989, pertenceu à iniciativa do Ministro Roberto Carneiro), essa autonomia não existe porque, no quadro das políticas seguidas e do modelo de administração desenvolvido, ela é impossível. A reiterada proclamação da autonomia faz parte de uma atualização retórica de que o Estado e os Governos se socorrem, mas apenas serve a sua própria legitimação política e social e a manutenção do seu controlo sobre o “sistema educativo”. Como pode haver liberdade de aprender e de ensinar, se o Estado programa a educação que providencia e o faz em regime de monopólio sufocante e de controlo burocrático?

Na verdade, o Estado programa permanentemente a educação que promove e controla-a, tanto nas “suas” escolas públicas estatais como em escolas privadas e cooperativas, que acabam por ter de seguir o seu modelo educativo, qual fato de pronto a vestir e de tamanho único, de que falava João Formosinho.

As escolas, na realidade, são programadas exaustivamente, porque existe um projeto educativo que as configura: opções curriculares, programas das disciplinas, metas curriculares, modelo de avaliação dos alunos, perfil de saída dos alunos no termo da escolaridade obrigatória, modelo de organização dos grupos-turma e dos horários,

modelo de recrutamento, contratação e avaliação do desempenho dos docentes, modelo de organização pedagógica e administrativa da escola, modelo de participação das famílias e dos pais, etc etc. Tudo, sobretudo o Diário da República, está cheio de doutrina, de ideologia, de opções políticas vincadas. A neutralidade da escola é uma completa miragem.

Quem dirige e trabalha numa escola pública estatal sabe o quanto ela é programada, até à exaustão, seja uma exaustão de domínios de intervenção, seja uma exaustão como estado anímico a que conduz este domínio do Ministério e da sua máquina administrativa sobre as escolas e os seus profissionais. Não há, de facto, liberdade na educação em Portugal e a construção da pluralidade e da diferença é fortemente desvalorizada e atacada, seja nas escolas estatais seja nas escolas privadas.

O Estado intromete-se, através dos governos, no ideário da escola, no seu modelo de governação, no seu modo de ensinar e fazer aprender, no seu modo de ver o passado, de pensar o presente e de projetar o futuro. Todos são pressionados, sobretudo os professores e os pais, para cumprirem, quantas vezes, o que não querem, o que não desejam para os seus educandos e até o que detestam, apenas porque é imposto pela entidade titular, o Ministério da Educação, contra a Constituição da República.

Sempre que me desloco a escolas, e tenho trabalhado com muitas, sinto este desgaste e esta exaustão diante de tanta pressão externa, que não deixa os profissionais seguirem os caminhos que consideram profissionalmente serem os melhores para os alunos, para a organização pedagógica, para as parcerias com a comunidade⁶.

A escola pública precisa de paz, é o que me dizem. E esta paz ela não tem nem terá, seja porque é programada, contínua e contraditoriamente, seja porque seguindo este padrão, a educação escolar é jogada como arma de arremesso político-partidário, a toda a hora (veja-se, a título de exemplo, a questão dos exames nacionais, em 2015).

Quando se entende a neutralidade do Estado como a programação neutral do ensino por parte do Estado, o que efetivamente acontece é que se abre um campo de indeterminação ou vazio que só favorece a sua ocupação imediata e avassaladora pelo Estado e pela sua administração educacional (que vai diminuindo de número, mas cujo controlo não tem diminuído, antes se tem refinado, mormente via controlo

⁶ Esta exaustão profissional está bem patente nos resultados ao questionário sobre “As motivações e as preocupações dos professores”, realizado pela Fundação Manuel Leão, em 2016.

eletrónico, como provam vários estudos recentes⁷).

O vazio pode ser ocupado discricionariamente, a bel-prazer de ministros e dirigentes de cada ocasião (que tantas vezes impõem opiniões pessoais e nunca sufragadas pela nação), e mais, em cada escola e sala de aula, por possíveis vendedores das ideologias mais absurdas.

Este entendimento acerca da neutralidade do Estado na educação está profundamente errado e é demasiado nocivo à educação do presente e do futuro, impedindo-a, na prática, de responder aos desafios de que falei inicialmente, e repito, fazendo-o com consciência, consistência e persistência.

7. As escolas públicas portuguesas não têm autonomia nem liberdade, estão profundamente controladas pelo poder político, pela administração e, algumas, por pequenos grupos de professores que as dirigem, tantas vezes de modo burocrático e seguidista. As escolas públicas estatais que querem seguir caminhos diferenciados e escapar à “programação” do Estado, são quantas vezes “metidas na ordem”. Prova disso é, por exemplo, o aumento da atividade disciplinar no exercício da atividade da IGEC, nos últimos anos.

Nem mesmo as escolas privadas, colocadas sob o mesmo domínio autoritário e sob o controlo ideológico do Estado e da administração pública, são autónomas e livres, tais os constringimentos permanentes de que são objeto e tal é a “música celestial” em que se deixam embalar, a troco de uns financiamentos, tomados sempre como favores da Providência Estatal e não como o exercício de deveres decorrentes de direitos constitucionalmente consagrados. Se o ensino é obrigatório e universal e gratuito, tem de o ser para todos os cidadãos em idênticas circunstâncias.

Já o disse num Congresso do Ensino Particular, há bastantes anos: temos escolas privadas e ensino privado, em Portugal, mas não temos escolas livres nem ensino livre, em Portugal. Ou, como me diz o meu amigo Prof. Eurico Lemos Pires: em Portugal existem apenas escolas públicas, umas pertencem ao Estado outras a privados e a cooperativas.

Veja-se por exemplo, o que acontece com as minuciosas orientações curriculares ou com a falta de financiamento, ou com a irregularidade com que este é feito, apesar de devidamente contratualizado, a asfixia financeira com que tantas instituições civis se

⁷ Ver por exemplo a tese de doutoramento defendida na FEP-UCP, de António Filipe sobre “A periferia como centro: a influência das políticas nacionais no quotidiano das escolas, o olhar dos diretores.”

debatem (por exemplo com atrasos de mais de um ano no cumprimento de contratos assinados, de que decorre o pagamento de salários...), corroendo a sua capacidade de sobrevivência e, ao fim dos anos, destruindo a vontade e a energia dos seus dirigentes para permanecerem livres e autónomos; este mecanismo perverso, sempre sustentado em argumentos administrativos pretensamente inócuos, provoca mesmo, com o andar dos anos, a total subserviência e dependência face ao Estado por parte de instituições sociais autónomas, que obviamente vão deixando de o ser.

Aquilo que se gera nos cidadãos e nas instituições é a subserviência; não o esqueçamos nunca, a subsidi dependência tem sido uma das mais antigas e poderosas armas de que o Estado português, centralista, uniformizante e monopolista, se tem servido, apropriando-se do dinheiro dos cidadãos, para impedir a livre e autónoma manifestação da liberdade dos cidadãos e das suas instituições, capturando-os na sua teia providencial.

E assim, calmamente, escolas com axiologias próprias, por exemplo, as católicas, com ideários e carismas muito próprios e enriquecedores, deixam-se corroer e morrer e são levadas na corrente geral daquilo que o Ministério impõe que se faça, (re)negando boa parte da missão para que foram criadas. Muitas são mesmo remetidas para a “venda do serviço educativo”. Os defensores desta “liberdadezinha” de aprender e ensinar que temos em Portugal dizem cinicamente depois, que isto é o “mercado a funcionar”, sendo que esta “venda” de serviço público de educação empurra as escolas para o regaço dos que as podem pagar, ou seja, uma franja muito pequena dos mais favorecidos da sociedade portuguesa⁸. Um cinismo que é preciso aprender a combater, em nome da liberdade, da democracia e da justiça social.

8. É sobretudo esta programação que o Estado impõe às escolas que as impede de serem livres e de seguirem diferentes opções e caminhos, em cada contexto. Mais, esta programação neutraliza a força que vai existindo, em muitos lugares, para tornar educação dos cidadãos menos neutral e mais positivamente uma educação em valores, com valores e para valores. Esta *neutralidade* monopolista do Estado conduz as escolas à apatia ética, ao desinteresse em realizar opções de fundo em termos

⁸ Se a educação é legalmente “universal e obrigatória e gratuita” até ao 12º ano e até aos 18 anos, num país democrático e livre, todos os cidadãos, independentemente da escola que frequentem, têm de ser financiados pelo erário público, como se faz em Espanha ou em França. Só assim se consagraria de facto a liberdade de aprender e de ensinar e a igualdade perante a lei.

antropológicos e axiológicos, ao desgaste e mesmo ao desleixo perante os gestos inovadores dos profissionais de ensino, apenas porque a responsabilidade é sempre do Estado programador e educador e os educadores são conduzidos, como que “naturalmente”, ao exercício da desresponsabilização. O descompromisso profissional dos diretores e professores tem aqui uma grande parte do seu fundamento.

No atual quadro político e cultural tão exigente e de mudança de paradigma, a escola é uma instituição que dificilmente está a arriscar a sua institucionalidade, não se reinventando em cada contexto onde exerce a sua missão, diante dos alunos concretos de que falamos acima e diante dos concretos pais dos alunos, pela simples razão de que não se pode reinventar, pela ausência de liberdade e do livre exercício da sua responsabilidade social, pela elevação da conformidade e da rotina burocrática à excelência do desempenho social escolar.

Por exemplo: quando uma escola assume eticamente que não há um único aluno não educável, é preciso poder livremente levar até ao fim as consequências de tal postulado, nunca deixando um aluno para trás e virando a escola e a comunidade do avesso, se for preciso, para que esse princípio central da educação se concretize, sempre. Ora isso, em muitas das escolas que percorro, não acontece: a intenção está lá, escrita e reescrita em todos os papéis, mas na realidade muitos adolescentes são deixados para trás e uma parte é mesmo (ilegalmente) abandonada, por vezes condenada a não ter qualquer acompanhamento da sociedade. Passam a ser “invisíveis”, como lhes chama Claire Bernot-Caboche. A maioria dos professores e dos diretores que conheço desespera quotidianamente por não conseguir ser consequente e autónomo no seu exercício profissional e atacar os problemas logo que surgem, com justiça e equidade e com eficácia.

As tensões éticas e profissionais são imensas, os conflitos dentro das organizações escolares são constantes, há caudais imensos de energia positiva que se dissipam diariamente, porque se acaba por fazer aquilo que se diz nunca querer fazer, como, por exemplo, escolas públicas rejeitarem alunos (é isso que eu vejo acontecer, infelizmente, na minha cidade, o Porto, às centenas). O deslizamento ético das escolas é muito preocupante, agravando a fragilidade dos mais frágeis, no atual contexto de crise social e económica

Quando não existe liberdade nem autonomia na educação, quando o Estado programa e controla a educação como o faz em Portugal, quando se destrói tanto do valor que, apesar de tudo, tantos profissionais e diretores conseguem criar, combatendo e

resistindo, aquilo a que o dia a dia escolar é conduzido é, na prática, a um apoucamento do valor precioso que constitui este bem comum que é a educação escolar e a política pública de educação.

Podemos mesmo resvalar para um adestramento, para uma mera disciplinarização dos cidadãos, para uma formatação em conformidade com uma encomenda feita pelo Estado educador, mas é difícil promovermos uma educação assertiva, em valores e com valores, promovendo quotidianamente e em liberdade, cidadãos competentes, conscientes, participativos, críticos, compassivos, solidários e criativos.

Estamos, de facto, diante de um equívoco tremendo. Mas, felizmente, não temos de ficar nele atolados. A neutralidade do Estado de que fala a Constituição é outra coisa, tem de ser lida essencialmente como “proteção negativa”, de outro modo nunca o paradigma dominante da política pública de educação irá mudar, sejam os governos de direita ou de esquerda.

9. Diz Mário Pinto: “Se a invocação da neutralidade e da laicidade do Estado tivesse como consequência legitimar uma intervenção não neutral do Estado na sociedade civil, então o Estado não seria apenas, ele próprio, neutral e laico; porque, contraditoriamente, a sua ação teria por função neutralizar e laicizar a sociedade civil: apoiando as iniciativas laicas e não apoiando as iniciativas de tendência e confessionais. Por esta via, de elevada eficácia prática, o Estado exerceria uma pressão cultural e política sobre a sociedade e os cidadãos, podendo combater, de facto, as liberdades de tendência e especialmente a liberdade religiosa.” (Pinto, 2008:212)⁹.

O Estado, como vimos, segundo o artº 43 da Constituição, está proibido de programar a educação escolar. E qual é o sentido essencial dessa orientação? “Sem dúvida, esta proibição visa precisamente que o Estado não faça nem alternativa, nem oposição, nem combate à liberdade de os privados programarem a educação, incluindo, e tipicamente, nas escolas privadas. A neutralidade do Estado tem o sentido de proteger as liberdades individuais e associativas de todos os cidadãos, porque se o Estado não fosse neutro, os privados seriam dominados pelas escolhas do Estado. Essa

⁹ Mário Pinto, “Sobre os direitos fundamentais de educação. Crítica ao monopólio estatal na rede escolar” (2008). Lisboa: UCP Editora.

neutralidade é uma protecção negativa, de não concorrência do Estado às liberdades individuais e às suas expressões de tendência ou confessionais: uma equidistância estatal, não uma oposição” (ibidem).

“Os princípios da separação e da neutralidade do Estado implicam que o Estado é indiferente ao uso das liberdades pelos cidadãos, mas não é indiferente a que os cidadãos possam efetivamente exercer as suas liberdades, visto que é sua função garantir a todos, também facticamente, o uso das liberdades fundamentais. (...) Apoiar o legítimo direito de escolher dos cidadãos não é apoiar as suas escolhas efectivas.” (ibidem:213)

Ainda nas palavras de Mário Pinto, “A ideia que transforma a neutralidade e a laicidade do Estado numa acção concorrencial das iniciativas confessionais dos cidadãos, afirmando as iniciativas estatais (ditas neutras e laicas) como alternativas das livres escolhas dos cidadãos e impeditivas do apoio às suas liberdades, faz uma corrupção totalitária das ideias de neutralidade e de laicidade do Estado, porque as transforma numa função pró-activa sobre a sociedade, senão mesmo numa oposição às liberdades individuais (em geral, e no campo da educação escolar, em particular).” (ibidem).

Como vimos, só a “protecção negativa” que o Estado promove está ao serviço da autonomia das escolas e da liberdade da educação, seja em escolas públicas estatais sejam em escolas privadas.

10. Proponho um breve parêntesis no encadeamento do texto para reforçar a perspectiva amplamente assumida de que a educação neutra é uma impossibilidade teórica e prática. Ninguém educa sem um quadro de referência e numa mundividência, ninguém aprende fora de um quadro de valores que são transmitidos pela família, pela escola e pela sociedade. Cada professor professa, por mais que queira fazer crer que o seu ensino é neutro. Uma instituição escolar é uma instituição de educação, por mais que queira afirmar, hipócrita e ingenuamente, que apenas instrui, que não educa. Ou seja, quanto mais uma instituição de educação e um educador procuram fugir à neutralidade mais se enleiam num poço de contradições.

Será que uma educação neutra é a que evita educar em certos valores, com o pretexto de que os valores a adoptar por cada criança e jovem em desenvolvimento lhes cabe a eles decidir? Mas que neutralidade é esta, se existe aqui mesmo uma clara opção por não educar? Ou não será uma inequívoca opção educativa aquilo que por vezes se

refere como a “opção por instruir”, ensinar esquemas, contas, teoremas e categorias e, o resto, “cada um é que sabe” e “é à família que cabe educar as crianças”?

Sobre este assunto, Paulo Freire afirma: “ Não existe educação neutra, toda a neutralidade afirmada é uma opção escondida”¹⁰. Quando a escola e os professores se dizem neutros, estão a fazer uma escolha e essa escolha não é a da neutralidade. Esta é uma absoluta impossibilidade. Estão a escolher, quase sempre, mesmo ingenuamente, alinhar acriticamente com um modelo dominante, o modelo de quem programa e orienta a educação, de quem proclama: “tem de fazer assim porque o mundo que queremos é este e o cidadão que desejamos formar tem este perfil”. Isto chama-se totalitarismo.

O conforto da neutralidade, que se refugia no “eu estou apenas a cumprir o que o Ministério manda fazer”, representa uma opção clara, que pode ser uma expressão de cobardia ou uma capitulação face ao desenvolvimento humano, e que é sempre uma opção profissional, eticamente insustentável e culturalmente reprovável no campo da educação.

Entrar por este caminho, seja um educador ou seja uma escola, é destruir valor no crescimento e desenvolvimento dos alunos, pois ninguém cresce sem apoios, sem limites e amparos, sem abertura de horizontes. Quando os educadores tentam seguir este caminho, escondendo-se dentro de si mesmos, sob carapaças oportunas, estão sempre a educar e a orientar as crianças, transmitindo perspetivas de vida que podem ser de uma perversidade incomensurável, como por exemplo: quando tudo o que existe vale o mesmo, tudo o que nos rodeia, de bem e de mal, é assim por tem de ser assim mesmo, é o que é, pois apenas revela a bondade e a maldade do homem; quando as desigualdades e as injustiças, por mais gritantes que se apresentam aos olhos das crianças, são apenas fruto da organização da sociedade mercantil atual e nada há a fazer; quando os genocídios étnicos existem porque sempre existiram e é assim que reza a história humana; quando o bem ou o mal que se praticam são fruto da livre opção dos cidadãos, etc.....

De facto, é impossível educar fora de uma ideia de ser humano e de sociedade, fora de uma escala de valores. A neutralidade de que fala a nossa Constituição, como referi acima, é uma neutralidade de um tipo muito diferente. Nunca ninguém ou lei alguma pode adotar ou impor a neutralidade do ato de educar, a não ser em regimes

¹⁰ Em 1980, em “Extensão ou comunicação?”, Ed. Paz e Terra.

totalitários; a coberto deste argumento, neutralizam a liberdade de educar e de crescer e apagam qualquer autenticidade e diversidade humanas.

Se os seres humanos fossem autómatos programáveis e máquinas de pensamento único, dotadas de inteligência artificial, ao serviço de um dono que as explorasse a seu bel-prazer, e as escolas fossem essas instituições de programação, até nesse caso, a neutralidade não existiria, pois ela consistiria nos princípios dessa mesma programação, ao serviço de um poder absoluto, sem lei e a coberto de uma vil exploração. É esse o caminho que queremos seguir? Creio que ninguém o quer, mas a verdade é que estamos a seguir-lhe o rasto.

11. Aqui chegados, podemos verificar que o nó em que estamos atados está mesmo muito apertado. Não será nada fácil desfazermos um nó desta envergadura, tal é a sua longevidade, a sua dureza, que deriva sobretudo da sua naturalização social e política, como conformação ao mal menor, e tal é a sua capacidade, decorrente dos pontos anteriores, de “dar um nó” na cabeça das pessoas e das instituições, não as deixando pensar e agir livremente, destruindo a capacidade de assumirem a radicalidade das diferentes mundividências e culturas existentes.

Se agissemos de outro modo, tudo poderia ir sendo diferente, pois na história humana não existem fatalidades nem caminhos sem saída, existem apenas possibilidades.

Por que é persiste este medo da autonomia e da liberdade? Porque é que não se incentiva a sociedade a promover as suas dinâmicas educativas, na pluralidade das suas mundividências? O medo e a desconfiança da administração são avassaladores, quase irracionais.

Mas, para verificarmos como há outros caminhos, vejamos a nossa história recente. E debruço-me sobre uma situação que conheço melhor e na qual me envolvi profundamente com o Ministro Roberto Carneiro (entre 1987 e 1993). Existem, entre nós, escolas autónomas, escolas profissionais privadas (a maioria) e públicas, *há cerca de trinta anos*, que são a expressão desta capacidade de livre associação de pessoas, instituições e parcerias locais, para a promoção da educação profissional no nosso país, num real e são pluralismo. Existem, assim, escolas criadas, por exemplo, pela Associação Humanitária dos Bombeiros de Pedrogão Grande, pela Câmara de Chaves, pela CGTP e pela UGT, pela Diocese de Lamego, pela empresa Continental-

Mabor e pela autarquia municipal de Braga e de Pedrogão Grande ou de Faro¹¹. São escolas (cerca de 170) que nasceram da “regulação conjunta”¹² do Estado e da sociedade civil e que trouxeram ao país um dos maiores benefícios que a escola democrática foi capaz de alcançar. Este tipo de ensino, tendo começado por acolher 3% dos jovens que prosseguia estudos após o 9º ano, hoje congrega cerca de 45% da população que está no sistema de educação e formação, após o 9º ano, no nível secundário.

Qualquer projeto destas e de outras escolas privadas existe, antes de mais, como manifestação autónoma e genuína dos direitos fundamentais de liberdade individual, garantidos na Constituição. E estas escolas profissionais nasceram nessa dinâmica de cooperação ou de “regulação conjunta” entre o Estado e os cidadãos e as instituições da sociedade civil, onde foi possível desenhar e incentivar a manifestação do são e vivo pluralismo e as diferentes tendências em torno das quais nos unimos como povo e cultura e através de cuja manifestação somos o que somos.

Não existe qualquer privilégio escolar estatal consagrado na Lei Portuguesa; o que nela está consagrado é que não existe fundamento jurídico para o monopólio e para o privilégio do Estado (que quer dizer isso mesmo: *privatus legis*, leis feitas para defender interesses particulares, de feição), nem para a programação política, ideológica da escola e de todas as escolas.

12. Para irmos concluindo: a neutralidade do Estado como “proteção negativa” e de não concorrência ou monopólio, constitucionalmente consagrada, não está de facto a ser exercida. Esta neutralidade entendida como apagamento doutrinário do Estado, em nome da liberdade da sociedade e dos cidadãos, tem de ter do outro lado da moeda a

¹¹ Azevedo, 2014, “Ensino profissional em Portugal, 1989-2014: viagem da periferia para o centro das políticas educativas”, um artigo sobre a história da criação e desenvolvimento das escolas profissionais em Portugal, um texto incluído no livro “40 anos de políticas de educação em Portugal. A construção do sistema democrático de ensino”, coordenado por Maria de Lurdes Rodrigues. Coimbra: Almedina.

¹² Retomo este conceito de autores como: Reynaud, Jean-Daniel (2003), em: Reflexion: regulation de controle, regulation autonome, regulation conjointe. In Terressac, G. (Ed.) (2003). *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud*. (pp 103-113). Paris: La Découverte, e como Maroy, C. (2006) em: *École, régulation et marché: une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris: Presses Universitaires de France.

assertividade desta mesma sociedade e a afirmação plural dos cidadãos e das suas instituições.

Sem *ethos*, as escolas vão mirrando na sua real capacidade educativa¹³, deixando-se corromper por todo o tipo de servilismos que lhes queiram impor, interesses privados de todo o tipo, incluindo os interesses que tentam controlar e corromper o próprio Estado e a administração educacional.

Ora, o que mais se pede hoje à educação escolar é que ela se abra a perceber o mundo de hoje, em profunda mudança cultural, reformulando o “pacto social” que a une à sociedade e aos cidadãos.

A falsa neutralidade da educação está a destruir a nossa capacidade como povo, com as suas diferentes opções culturais e mundividências, a sua capacidade para garantir uma adequada formação das crianças e dos jovens, segundo valores claros, decorrentes de opções culturais diferentes das que ordenam esta educação estatal seguidista e conformista. Esta está refém do modelo económico hegemónico, que fomenta sobretudo a competitividade e o individualismo, o consumismo acrítico e a repetição do passado, um desenvolvimento cognitivo excessivamente centrado na memorização de saberes para efeitos de consumo imediato e efémero em exames, opções que não são respeitadoras nem incentivadoras da dignidade da pessoa humana, de cada pessoa e muito menos da pessoa toda, pessoas com capacidade para viverem em comum e em paz.

Assistimos, quase impávidos e adormecidos, a este perverso apoucamento ético e antropológico da educação escolar, como se esse apoucamento fosse apenas um adormecimento, coisa pouca, uma pequena e pacata sesta. Mas não é. E como a educação neutra não existe, a educação deve ser sempre opção dos cidadãos, das famílias e das instituições sociais. A educação que temos em Portugal é programada exaustivamente, como vimos, e quando não segue princípios éticos claros e quotidianos de justiça, solidariedade, liberdade e procura do bem comum, é porque segue outros.

E este caminho é também, como se fosse igualmente coisa pouca, profundamente

¹³ Claro que isto não quer dizer que não haja uma boa parte das escolas, públicas e privadas, que lutam com a maior tenacidade contra este totalitarismo, quais Sísifos, construindo em cada momento projetos que serão deitados pelo monte abaixo e reerguidos de novo, ali ou em outro contexto, com uma dose de esperança inabalável.

anti-constitucional¹⁴.

O esforço civilizacional da humanidade é uma luta quotidiana, não é uma carta de princípios que se proclamou há cinquenta anos (por mais significado histórico e cultural que as cartas de princípios tenham). O esforço de educar, mais difícil que nunca, é também ele uma luta quotidiana que obriga a escolhas permanentes entre caminhos: entre justiça e injustiça, entre defesa de interesses de grupos privados e poderosos e defesa do bem comum, entre individualismo e fechamento dos grupos sobre si e encontro entre diferentes e solidariedade entre todos, entre endoutrinamento camuflado das crianças e amor pela autenticidade e liberdade, entre a violência como *modus vivendi* e a paz como feliz construção da humanidade.

E esta realidade tem de ser debatida no espaço público, em liberdade e em profundidade, pois constitui o cerne do debate cultural.

Façamos uma pergunta simples e essencial, pensando nas nossas escolas e nos nossos alunos, pensando nos dias tão incertos e inquietantes que se avizinham: que levam garantidamente estas crianças e jovens, hoje, no seu coração, para o futuro?

13. Entendo que, hoje, é preciso e irrecusável o caminho da reinstitucionalização da educação escolar, tal como a descrevi nos primeiros pontos e em outros textos (disponíveis na Internet). E esse caminho é político e não técnico. Requer liberdade a sério, amor à liberdade, à democracia e à realização pessoal de cada criança, requer o exercício da responsabilidade social. É um caminho difícil, longo, cheio de escolhos, em conflito social, que só juntos poderemos percorrer, os amantes da educação como acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento humano harmonioso, não da maioria mas de todos e de cada um dos cidadãos, sem qualquer exceção.

Podemos ter uma certeza: por mais incerto que seja o nosso mundo no futuro, o que as crianças e os jovens não levarem no seu coração para esse futuro, não estará lá presente. A perspectiva de que uma educação estatal pretensamente neutra é o melhor dos mundos constitui uma capitulação cultural e uma condenação da nossa humanidade. É urgente pararmos e fazermos um grande esforço cultural para interiorizarmos esta capitulação que está a ocorrer diante dos nossos olhos, com a ação das nossas próprias mãos (também por mim falo).

¹⁴ Os órgãos que, em Portugal, garantem o cumprimento da Constituição estão a fazer a referida sesta. Ou pior, estão bem acordados, fazendo de conta que dormem. A hipocrisia e o cinismo têm limites e espero que haja opções políticas que os vão combatendo.

Por isso, o debate sobre o que é a neutralidade do Estado na educação tem de ser amplo e profundo. Esta falsa neutralidade que temos dá azo a dois tipos de problemas, o primeiro dos quais já sublinhamos: (i) faz com que não se ergam mundividências plurais e se lute por elas, num ambiente livre, pluralista e democrático; (ii) faz com que não se respeitem e não se incentivem modelos diferentes e livres de conceber e organizar a educação escolar. E isto só nos mata como sociedade, a prazo.

E se, ao contrário dos ventos dominantes e enfrentando os desafios da transição cultural que vivemos, com os riscos de desumanização que lhe têm sido tão bem diagnosticados, investissemos numa educação escolar capaz de cuidar do acesso de cada um ao conhecimento, um conhecimento inscrito no seu desenvolvimento, no desabrochar e irromper da beleza interior de cada pessoa, e num também novo quadro de diálogo entre educadores, pais e professores?

14. Para terminar, anoto dois desafios finais, que são também um modo de regressar ao início da reflexão. Só a atenção às pessoas que moram nos alunos, como sempre tenho alertado, permite recuperar a humanidade da educação, tantas vezes perdida na mesma vertigem de testes e exames, de anos e anos de escolaridade, independentemente do que quer que isso seja, de corridas e contrarelógios entre disciplinas e saberes estanques, entre mil atividades, sem o devido acompanhamento e cuidado.

Entendo que a *interioridade* constitui hoje uma dimensão com que a educação escolar tem de estar cada vez mais comprometida. No termo interioridade concentro a perspectiva sociocultural de que é fundamental hoje atentar na dimensão axiológica e antropológica da educação escolar, ou seja, numa educação que acolha e promova cada aluno como pessoa, com a sua subjetividade, a sua consciência e o seu conhecimento próprio, a sua capacidade para forjar um futuro em solidariedade e em justiça com os demais, ou seja, a sua autonomia e a sua responsabilidade. Na realidade, não é possível cada aluno construir o seu projeto de vida sem se encontrar consigo mesmo e com os outros, sem amar e ser amado, sem dar e receber, sem narrar o passado e o presente e descrever um projeto, sem desejar um futuro pessoal e comum, que seja mais humano e digno para cada um.

A interioridade é o mais simples e íntimo de cada pessoa e, ao mesmo tempo, o que

ela tem de mais aberto ao infinito¹⁵. Abarcá-la e compreendê-la requer paragem, silêncio, tempo para o espanto, para a expressão única de si mesmo, para a manifestação da sensibilidade própria, para a edificação de narrativas e para a abertura de janelas em muros de quartos fechados. Esta conceção afasta-se de qualquer “versão narcisista ou egolátrica da pessoa”. Por isso, “não se opõe a exterioridade ou alteridade, antes as incorpora”, pois é de personalização que estamos a falar: uma escola que reconhece cada um não apenas e sobretudo com mais um aluno sistémico, uma peça de uma engrenagem colossal, mas como pessoa que irrompe, desde a infância até à velhice, em toda a sua singularidade e beleza.

Por isso, cultivar a interioridade não é seguir a via do fechamento em si, que só agudizaria a marcha individualista em curso, mas é sobretudo um abrir de portas, dentro de cada um, para o encontro *com* e a valorização *do* outro. No encontro consigo mesmo, no olhar em paz os olhos que me olham, o ser humano encontra o lugar onde alicerçar essa ida ao encontro do outro, o ser para e com o outro, afinal a razão do nosso viver.

Cultivar a interioridade é abrir portas para fora, para a beleza das pessoas e do mundo, para a ternura e para a graça que nos habita e povoa a natureza, a nossa casa comum. É espantar-se, é poder alcançar o sentido das coisas, é desacelerar e deixar de estar permanentemente ligado a estímulos externos, é deixar de ser passivo e incapaz de narrar a realidade, a de hoje e a que queremos experimentar amanhã. É deixar de ser passivo e passar a ser compassivo, sustentando uma ação comprometida com a realidade social, uma ação crítica e comprometida, com responsabilidade pessoal.

O segundo desafio refere-se à necessidade de repensar, no seio da reinstitucionalização da instituição escolar, o novo diálogo e parceria que é preciso estabelecer entre escolas e famílias. Tenho muitas dúvidas acerca da capacidade do atual modelo de articulação escolas-famílias resistir à prova da realidade social, em acelerada transição cultural. Pais e professores, famílias e escolas estão irmanados em grande parte das suas incertezas e dúvidas, diante de tanta instabilidade e mudança que os envolve.

¹⁵ Retomo nesta parte alguns temas tratados no documento de trabalho da EDUCSI, em Espanha, “Interioridad, espiritualidad y espiritualidad cristiana, nuestras opciones”.

O tempo dos heróis acabou, como oportunamente lembra D. Innerarity¹⁶. Só de mãos dadas, num outro pacto social entre escolas-famílias-sociedade, em profunda liberdade e pleno exercício da responsabilidade, com outro modelo institucional de governação escolar, poderemos evitar o isolamento, o ensimesmamento, o fechamento entre iguais, a destruição quer da escola democrática e justa quer das famílias como berço da educação humana integral.

E sobretudo não continuemos a chamar dia à noite. Amemos a realidade que nos envolve. Nunca desistamos de lhe fazer perguntas, no espaço público e em todos os contextos. Nunca desistamos quando as respostas às novas perguntas ainda não abundam.

Porto, janeiro de 2017.

¹⁶ Por exemplo em “O futuro e os seus inimigos. Uma defesa da esperança política”, editado em 2011, pela Ed. Teorema.