

**Autonomia, Liberdade e Responsabilidade  
em Educação – Valores Éticos e Políticos**

Presidente da Mesa – Leandro da Silva Almeida



Leandro da Silva Almeida\*

Em nome do Conselho Nacional de Educação, queria agradecer vivamente a presença dos magníficos oradores que vamos ter o prazer de escutar. Vamos iniciar com o Prof. José Barata Moura, seguindo-se depois o Prof. Manuel Patrício. Dois brilhantes académicos, duas individualidades bem conhecidas pelo seu prestígio, pelo seu envolvimento político, pelo seu envolvimento social. É pois um prazer e uma honra que o Conselho Nacional de Educação agradece, reconhecido pelo interesse e disponibilidade de poderem estar aqui connosco.

Abrimos a discussão do tema *Autonomia, Liberdade e Responsabilidade em Educação – Valores Éticos e Políticos*. Temos cerca de 20 minutos, não medidos a segundos, para cada um dos nossos oradores.

Senhor Prof. Barata Moura, muito obrigado mais uma vez, passo-lhe a palavra.

---

\* Conselho Nacional de Educação



## Para uma Ontologia da Educação

José Barata-Moura\*

### Introdução

Começo por agradecer ao Conselho Nacional de Educação e ao seu Presidente, Professor Manuel Porto, o delicado convite para esta intervenção.

O convite é delicado, a dois títulos pelos menos.

Porque foi efectuado com aquela cortesia imperativa que não consente espaço a uma eventual recusa. E porque o tema distribuído enuncia ele próprio uma peculiar delicadeza.

Com efeito, será sempre polémico, mas útil, reflectir, no horizonte de um delineamento de bases para o sistema educativo, sobre a «Autonomia, liberdade, responsabilidade, em educação. Valores éticos e políticos».

Procurarei, assim, nesta comunicação, combinar uma certa meditação – ontológica, na minha perspectiva – destas categorias, com a sugestão de algumas «pontes» para a sua aplicação *in concreto*.

Tentarei que o tempo cronológico não se alongue por desmesura, mas o mesmo não poderei prometer quanto ao tempo subjectivo em que a vossa paciência ficará sujeita à provação.

Em qualquer caso, tratar-se-á de um exercício tentativo de evidenciar como, em filosofia, por vocação, a provocação ao aprofundamento, à crítica, ao debate, desenha um seu vector fundamental.

---

\* Reitor da Universidade de Lisboa

## Do homem

Consintam, a abrir, uma afirmação sonante: *o homem não é, faz-se.*

A *história e o trabalho* devêm constitutivos do *modo de ser* do homem: porque, nos seus percursos, ele *é determinado, determina e se determina.*

O ser do homem não é uma essência conclusa, pronta, fechada, que no movimento apenas se repete e mostra.

O ser do homem – de cada um de nós, e do género humano que integramos – é a sedimentação em constante refiguração dos itinerários ao longo dos quais, *convivendo*, vai construindo o seu próprio viver.

Fazendo, o homem faz-se; mas no seu fazer, e no seu fazer-se, o homem realmente nunca está nem no vazio nadificado nem na solidão absoluta.

A lavrança da história pelo trabalho dos humanos é obra de *cultivo*, é manifestação e criação de *cultura*.

Podíamos, assim, tomar também um enunciado geral, de mais largo alcance: filogenética e ontogeneticamente, a *hominização é uma humanização*. Tornar-se homem é humanizar-se. Somos humanos inscrevendo no corpo deveniente do ser – de que somos ingrediência e agência – o selo, a marca, o cunho da nossa humanidade.

## Educação

Estamos agora, talvez, em medida de compreender o sentido fundamental que nos interpela a partir da categoria de «educação».

De um ponto de vista *ontológico*, a *educação* é o processo *relacional*, continuado e aberto, de dar *forma* à condução do nosso viver.

Esquecemos amiúde que, no *processo educativo*, quem se educa são os *sujeitos* da educação; mas os sujeitos da educação educam-se num quadro múltiplo de relações. Daí a relevância forte do ambiente educativo, dos conteúdos educativos e de toda a *mediação* proporcionada e desencadeada pelos diferentes agentes educativos (formais e informais).

Educar é eduzir, é fazer sair à luz algo de *novo* – que não apenas está contido numa suposta reserva não trabalhada, mas que no e pelo exercício em que consiste produz algo de diferente.

É nesta construção e descoberta da identidade através das diferenças que, na verdade, a educação se desenha e ganha estação.

O que de decisivo se opera na educação é, porém, o conferir de *forma* à condução do nosso viver.

Educar não é formatar: meter dentro de uma «fôrma» ou molde.

Na e pela educação, no entanto, vai ganhando *figura o modo concreto como estamos presentes*, e activos, na protagonizarão do nosso viver.

Por isso, a educação é um processo de *trabalho do* (nosso) *ser*, continuado e aberto. *Continuado*, porque é co-extensivo ao percurso vital; *aberto*, porque é uma constante lida com o leque de possíveis que cada existência adiante de si projecta.

Do ponto de vista *político*, a educação é tarefa da colectividade – assimetricamente estruturada nas suas componentes: não é apenas o *todo* (abstracto) que educa, mas, de algum modo, *todos* somos educadores, educados e educandos.

Sob este ângulo, dentro de um sistema em devir de condições materiais que a transcendem, a educação é o conjunto interactivo de processos formativos que reflectem, moldam, perspectivam e (no limite) transformam a reprodução do nosso viver.

## Liberdade

Subsiste uma circularidade virtuosa entre as categorias ontológicas, éticas e políticas de liberdade, autonomia e responsabilidade.

A liberdade soe habitualmente ver-se considerada sob o ponto de vista «negativo» ou do «apartamento»: face a uma situação de incómodo ou de opressão, caracteriza-se como «ver-se livre de». A liberdade é, neste caso, sinónimo de rejeição ou remoção de algo que constrange.

A liberdade pode aparecer também, em contextos vulgares ou ordinários, como expressão «cega» de uma «pseudo-espontaneidade»: ser livre seria, então, «fazer o que dá na gana». A liberdade ver-se-ia, assim, eximida de qualquer ponderação e fundamento: o simples facto de «querer» bastar-se-ia a si próprio, mesmo se este desencadear de uma aparente «naturalidade» selvagem não corresponde senão a um deixar-se determinar por circunstancialismos não dominados.

A liberdade surge ainda, com frequência, tutelada pelo signo da lógica disjuntiva: ou... ou... Adquire então o viso – tantas vezes, entusiasticamente celebrado – da «escolha» ou da «opção» entre alternativas heteronomamente postas ou dadas. Não raro, o poder de eleição encontra-se, nesta eventualidade, sobre- ou ante-determinado por um intervalo de variação consentido ou estipulado por uma entidade estranha que, no acto da preferência que se exerce, parece diluir-se.

O sentido *positivo* de liberdade, que aqui gostaria de reter, é na verdade, bem outro: estar livre *para*, isto é, defrontar o mundo como sede de um poder de auto-direcção.

A liberdade, fundamentalmente, é a auto-fundação enraizada de um destino, de uma destinação que um sujeito (de figura individual ou não) a si próprio se dá.

Neste quadro, a *educação*, no seu sentido mais amplo, é um *potenciador de liberdade*. Quer porque «treina» o sujeito no seu exercício



de auto-determinação, quer porque lhe alarga os horizontes de possibilidades para a conduta a que se entrega.

## Autonomia

A «autonomia» costuma ser vista como «independência» total, e esta como rotura ou ausência de vínculos. Chegamos, assim, àquilo a que chamaria a autonomia «espectral» ou «pairante», em livre suspensão num fluído e isenta mesmo da obediência às leis da respectiva mecânica.

É certo que há igualmente quem pense a autonomia sob as espécies exclusivas da «autarcia». Qualquer entidade autónoma bastar-se-ia a si própria, sem precisar de mais nada nem de mais ninguém. É notório que, em períodos de crise social aguda ou acentuada, não deixou este de ser o estilizado «modelo» do «sábio» auto-suficiente (como para muitos já fora o paradigma do «divino»), inteiramente ocupado na meditação de si mesmo (o que em algumas versões rebaixadas significa: do seu umbigo).

Excluo deliberadamente deste apressado elenco aquela desagradável fenomenalização semântica em que a autonomia se reduz a «feitiço» ou mera «palavra mágica», investida da curiosa propriedade do «double talk»: quanto mais é proclamado o seu reforço (em propostas de lei, designadamente), tanto mais ela se vê destituída das suas bases reais de funcionamento, desfigurada, ofendida.

A autonomia, na verdade, é outra coisa. É um modo de estar em relação e nas relações que se estabelecem, segundo um desígnio de *autoria* co-operante.

A autonomia é o dar-se livremente uma regra de comportamento. E só há comportamentos num mundo, e num mundo habitado por outros.

Quando se fala de autonomia no foro educativo está-se fundamentalmente a vincar dois aspectos: que a responsabilidade social da educação tem que ser *objecto de cuidado* – para não sucumbir a degradações

várias que a ameaçam –, e que a própria comunidade educativa tem de *tomar a cargo* essa mesma educação, não segundo tiques corporativos e de um modo fechado («autárquico»), mas precisamente com um rumo *autárquico*, isto é, imbuindo dos seus valores as condutas que proporciona.

A autonomia não constitui uma finalidade em si mesma. Não se é autónomo *por* ser autónomo; é-se autónomo *para* mais adequadamente cumprir – prestando contas – uma missão social específica.

### Responsabilidade

A responsabilidade é normalmente encarada pelo lado do «mando» ou pelo lado da «culpa». O «responsável» tão depressa é o «chefe» como é o «réu», quando não é na mesma pessoa que estas duas funções ambivalentes convergem. Quem se quer des-responsabilizar rapidamente rejeita tanto o ónus de ser chamado à pedra como os galões do posto de comando.

A responsabilidade assoma igualmente sob o ângulo da *imputabilidade* no que toca a um pedir e a um prestar de contas relativamente a um campo ou domínio de que se detém o encargo. Neste caso, entra na compreensão do conceito de responsabilidade a obrigação simétrica de submeter à apreciação crítica de outrem os poderes de que, de algum modo, se foi (por exemplo, socialmente) incumbido.

No fundo, porém, a responsabilidade tem a ver com *resposta*. Não apenas segundo a vertente da réplica, em que a um estímulo determinado se segue a competente reacção, mas fundamentalmente no sentido de que a um problema ou situação problemática se encontra quem forneça, e de algum modo protagoniza, um caminho de solução.

A responsabilidade é, assim, a dimensão assumptiva que em contínuo acompanha o *dar resposta* aos desafios do mundo, próprios e dos outros, de que qualquer percurso vital se tece e entretece.

Um sentido forte de *humanidade* não dispensa uma presença incontornável de *responsabilização*.

O homem responde pelo feito, e pelo não feito (cadinho das problemáticas da demissão, do alheamento, no limite: da alienação); o fazer do homem é resposta, num viver que o engloba e onde se integra; o homem cria um horizonte de acção (de possíveis) e de respostas para os comportamentos positivos que empreende. Isto é, o viver humano genuíno não ocorre fora do elemento da responsabilidade.

No que toca à educação, é em especial de lembrar que a responsabilidade de ensinar é correlativa da responsabilidade de aprender, sem que – e este é o ponto difícil de fazer vingar – a representação da medida de uma possa servir de pretexto para um menor empenho no envolvimento com a outra.

A *educação* é, na raiz e de par em par, *tarefa humana*. E, no campo assim aberto e ocupado, confluem – e por vezes conflituam – actores humanos, dialecticamente assimétricos na variabilidade das suas posições relativas, que fazem dessa relação um percurso de enriquecimento.

Pareço escutar o sussurro do murmúrio céptico: estaremos a sonhar? Não! Isto é o que acontece, mesmo quando acontece mal, ou pior do que gostaríamos que acontecesse.

#### A terminar

Tudo o que acabamos de sugerir acerca da liberdade, da autonomia, da responsabilidade, tem certamente uma tradução directa no espaço ético subjectivo da determinação das condutas. É o terreno do denominado *momento ético subjectivo*, em que ninguém se pode substituir a ninguém na feitura e na assunção de um viver que o próprio vai construindo.

Tudo aquilo que vimos tem também a sua tradução política, porque a «cidade», a «pólis», espaço público de relacionalidades múltiplas, é também

à sua maneira *um sujeito* – de pluralidades composto e lábil; isto é, como qualquer sujeito, revela-se passível de albergar no seu seio a diferença, o conflito, no limite: a contradição. A transcrição política de quanto acabamos de reflectir consubstancia-se na escritura conjunta de uma história da colectividade, que é do mesmo passo marco do nosso viver individual.

Ontologicamente, é da grande história do ser, uma navegação de aventura, que estamos a falar; mas, reconheço, não haverá grande propensão para a ouvir.

Educação, autonomia, liberdade, responsabilidade – dão-se num elemento fundamental de *relacionalidade* e de *diferença*. É razão suficiente e basilar para experimentarmos (no duplo sentido: de fazer a experiência e de pôr à prova) a *convivência democrática*, aquela que reclama e potencia uma humanidade mais rica.

Elaborar uma lei de bases do sistema educativo significa transpor para o plano normativo e operacional um conjunto de princípios em que se acorda, também no duplo sentido de que se chega a um entendimento acerca deles e de que para eles se desperta.

Trata-se de um processo criador que, pela sua relevância e alcance, merece um larguíssimo consenso democrático. Para isso é preciso *trabalhar*, e não apenas contar votos. No fundo, neste e por este processo, é também a sociedade a ganhar consciência do que como destino se quer dar.

Usamos muitas vezes – e bem – a expressão «educar para». O grande problema que espreita, a grande tarefa que a todos desafia, é: *educar em* – em autonomia, em liberdade, em responsabilidade.

Muito obrigado, pela vossa castigada atenção e generosa paciência.

## Autonomia, Liberdade e Responsabilidade em Educação

Manuel Patrício\*

Senhor Presidente do Conselho Nacional de Educação, senhores conselheiros, caros participantes.

Em primeiro lugar, quero agradecer o convite honroso que me foi dirigido para participar neste seminário e a ele dar a minha modesta contribuição.

Em segundo lugar, quero felicitar o Conselho Nacional de Educação – e faço-o na pessoa do seu Presidente, Prof. Manuel Porto –, pela iniciativa que tomou e que, aliás, não vai ficar hoje concluída, tão grande é a extensão, complexidade e profundidade dos problemas. De facto, acho que é uma excelente iniciativa. Precisamos de pensar estas coisas e em tempo oportuno; neste caso, antes de a Lei de Bases da Educação ser aprovada pela Assembleia da República e, portanto, com a esperança de que este seminário e as nossas contribuições possam ter ainda alguma utilidade.

Passo imediatamente a apresentar-vos as minhas reflexões. Quando o Prof. Barata Moura me perguntou se eu via algum inconveniente em que fosse ele o primeiro a intervir, porque a sua intervenção era filosófica – como acabamos de sentir e de ouvir –, sorri e disse: “evidentemente, estamos de acordo, sem nenhum problema”. Mas eu tinha, no fim de contas, feito uma opção semelhante. Não é por acaso que temos a mesma formação de base, que temos passado a vida a procurar pensar filosoficamente as coisas. Tinha eu pensado fazer uma reflexão em duas partes, sendo a primeira de igual modo filosófica e sendo a segunda um pouco dedicada a alguns problemas concretos, num certo sentido, como corolário da reflexão conceptual feita na primeira parte, embora, naturalmente, sem ter aquela profundidade de análise que me pudesse satisfazer. Em todo o caso, são sinais que se dão às pessoas, a bons entendedores, e diz o ditado que “a bons entendedores meia palavra basta”. Conheço muitos bons entendedores aqui

---

\*Reitor da Universidade de Évora

presentes para quem um quarto de palavra basta e até para quem o silêncio basta, mas não vamos chegar ao ponto, digamos ao exagero, do silêncio.

Ora bem. Em primeiro lugar, gostaria de frisar de novo a importância deste debate sobre a Lei de Bases da Educação e de exprimir a esperança de que ele encontre atenção – e temos aqui a senhora Secretária de Estado, a minha querida amiga Prof.<sup>a</sup> Mariana Cascais –, e disponibilidade para a construção definitiva do texto legal por parte do Governo, com os nossos contributos para uma reflexão que é nacional, que é feita em prol da comunidade nacional.

A minha intervenção tem em vista expor as minhas opiniões sobre o tema deste painel, sempre com os olhos postos na proposta governamental de Lei de Bases da Educação. Assim, terá duas partes: a primeira, maior e mais substancial, conceptualizante; a segunda, de pronunciamento crítico, no sentido que o P.e Manuel Antunes dava à palavra crítico (que vem do verbo *crinein*, que significa joeirar), de separação das coisas, para que realmente possamos ver que este grão deve passar do crivo para fora, porque é bom, e estoutro deve manter-se no crivo, porque não presta. E até que este grão, que não está no crivo, talvez fique bem no crivo, para ser joeirado.

A primeira reflexão conceptualizante incidirá sobre os conceitos de liberdade, autonomia e responsabilidade em educação. Quando o tema me foi apresentado, provavelmente tomei nota dele incorrectamente, mas de facto foi assim que o recebi: liberdade, autonomia e responsabilidade em educação. E, por isso, perdoem-me que diga agora o que então pensei. Começaria por ordená-los diversamente: autonomia, liberdade e responsabilidade em educação. Naturalmente que me agradou muito ver que é assim que está no programa e, portanto, não tinha nada que fazer esta observação, porque ela está superada no enunciado do próprio programa. Mas foi assim que reagi à ordem que tinha anotado quando recebi a indicação do tema que me cumpria tratar.

Ora eu vejo a autonomia como a condição de possibilidade da liberdade. A autonomia está para a liberdade como a lei constitucional está para a lei ordinária. A autonomia é, a esta luz, o fundamento da liberdade. É

a liberdade da liberdade. O exercício da autonomia é a fundação da liberdade. Algo diferente do fundamento. O que está em causa em educação é a construção da pessoa humana. Construção que é, na fundura das coisas, auto-construção. Ora a dignidade constitutiva da pessoa humana não apenas implica, mas intrinsecamente exige, a sua autonomia e o exercício efectivo dessa autonomia. A pessoa humana é expropriada de si mesma sem autonomia. Ser autónomo significa, a meu ver, poder determinar e estabelecer o sistema de legalidade vinculativo de todos os seus actos. A liberdade situa-se e exerce-se dentro desse sistema. Eis porque a ordem, a sequência conceptual correcta, me parece efectivamente ser esta: autonomia, liberdade, responsabilidade e não liberdade, autonomia e responsabilidade. Ao menos o meu equívoco tem a vantagem de pôr enfaticamente em evidência esta questão.

A responsabilidade é o ónus intrínseco da autonomia e da liberdade. O homem começa por responder pela assunção originária da autonomia e continua a responder pelo exercício derivado da liberdade.

A autonomia e a liberdade não são sem consequências; pelas respectivas assunção e exercício, ou pela fuga a essa assunção e a esse exercício, o homem responde inapelavelmente. Essa é a lei implacável da sua consciência ética. Eis porque o homem não pode furtar-se ao imperativo axiológico – não apenas ético –, radical e total, de decidir como sua tarefa nuclear original a da edificação plenificante, ou seja, tendencialmente plena, de si mesmo. É, aliás, o que comanda o justamente famoso verso de Píndaro: “sê o que és”. Ou, como mais gosto de ler: sê aquele que és; sê quem és”. Na senda de Ortega y Gasset, que traduziu assim: “llega a ser aquello qué es” (aquele ou aquela, naturalmente). Porque Píndaro dirige-se ao homem; e eu escreveria aqui homem com H grande. E nós queremos sublimar – nós hoje, no princípio do terceiro milénio, queremos sublimar – o seu pensamento, dirigindo-nos a cada homem, a cada pessoa; como disse o nosso José de Almada Negreiros, “a cada qual”. Porque é na singularidade, na unicidade de cada homem, de cada pessoa, que o Homem – agora com H grande – verdadeiramente existe. Não há, pois, autonomia nem liberdade sem a companhia luminosa, a acompanhá-las, da

responsabilidade. O animal faz ou não faz, age ou não age, sem responder por isso; nenhum de nós lhe exige que responda, pois a responsabilidade não é ónus seu. Porém, o homem faz ou não faz, age ou não age, diz ou não diz – e que diz, isto eu não o afirmei a respeito do animal –, e responde irremediavelmente por isso. A exigência da educação transcende, por conseguinte, absolutamente, os planos social, económico, jurídico e político, pois brota, jorra, da própria essência da humanidade do homem. Eis também porque a educação não tem preço – entendam esta expressão como quiserem. O que tem preço tem valor; a educação não tem preço, não por ficar aquém do valor, mas por ficar além do valor económico. Na sua *Antropologia do ponto de vista pragmático*, texto pouco conhecido mas fundamental para reflectirmos sobre estas questões, a posição de Kant é que o que faz do homem, no fim de contas – isto foi dito pelo Prof. Barata Moura –, o que faz do homem o ser humano, por sobre a sua dimensão fisiológica – porque ele opõe a antropologia do ponto de vista pragmático à antropologia do ponto de vista fisiológico, que o mesmo é dizer zoológico, no caso –, é a educação, é a cultura, em que ele é a obra e o obreiro, em que ele é a escultura, o escultor e até o escopro ou os instrumentos com que esculpe. É esta sua actividade, a única verdadeira e radical e genuinamente humana, ao mesmo tempo, o valor supremo e a fonte de todos os valores humanos.

O tema deste painel refere explicitamente os valores éticos e os valores políticos. Mas há mais classes de valores: os valores vitais, os valores práticos, os valores hedonísticos – que, no conjunto, Max Scheler qualifica de valores materiais –, os valores de conhecimento –, que poderíamos qualificar de lógicos, reportando-os ao termo grego *logos* –, os valores estéticos, os valores éticos e os valores religiosos, da ordem das ultimidades ou valores de sentido, que no conjunto o mesmo filósofo qualifica de espirituais. De qualquer modo, o que caracteriza os valores éticos, que distingo dos morais, é terem uma centralidade, uma nuclearidade, uma radicalidade que põe em causa o acerto da imagem da pirâmide para ordenar e hierarquizar o quadro global das classes de valores. Ou seja: de facto, os valores éticos não são apenas uma ordem; constituem um plano dessa suposta pirâmide, acima dos valores estéticos, dos lógicos e



dos restantes que mencionei, abaixo dos valores religiosos, da ordem das ultimidades ou valores de sentido. Na verdade, são algo de verdadeiramente diferente. No entendimento que sou capaz de ter deste magno problema axiológico, a postura ética do homem é a que define a sua verídica e autêntica colocação na rosa dos ventos axiológica, tocando com a varinha mágica da sua eficácia todo o valor, seja ele qual for.

A postura ética é então o critério definitório do *spoudaios*, o homem sério, o sábio da ética aristotélica. Penso, em consequência, que o olhar primigénio do homem sobre si próprio é o que o leva a dizer, como Píndaro, “sê aquele que és”. Porque o homem vive a frustração original de verificar que não é aquele que é. Penso, assim, que o olhar primigénio do homem sobre si próprio – o que o leva a viver a experiência quase trágica da frustração original, de ver que afinal não é aquele que é – é um olhar ético. É o olhar ético radical do homem, que vem no mesmo lance a exigir-lhe absolutamente que faça tudo para coincidir consigo mesmo, que faça tudo para realizar a fidelidade que deve a si mesmo, para alcançar o cumprimento pleno de si. É aqui que emerge a educação. Ora este cumprimento pleno de si traz no ventre a exigência do cumprimento pleno do outro. Do outro que não sou eu, mas que é outro eu, solidário com o eu que sou. Sou inapelavelmente com o outro, sou inapelavelmente para o outro.

A política – e tenho que dizer alguma coisa sobre os valores políticos – é apenas esta extensão transmutante da ética. Política sem ética não é política. Educar politicamente à margem ou fora da ética é o mais grosseiro dos equívocos. Na verdade, é um crime de lesa-humanidade. Instrumentalizar a ética pela política, subordinar os valores éticos aos valores políticos, é a operacionalização desse crime de lesa-humanidade.

Façamos um outro tipo de reflexões, talvez mais concretas, embora tenhamos dificuldade em utilizar esta palavra neste sentido. Porque sabemos que não lhe damos o sentido habitual, mais habitual, mais normal em filosofia, que é o que vem de Hegel.

Lancemos alguns olhares sobre a proposta de Lei de Bases da Educação. Não vou ter a preocupação de os ordenar. Não vejo que ela colida

com os princípios e ideias que acabei de expor; mas não lobrigo nela, também, uma filosofia mínima da educação, consistentemente pensada. Julgo que não será no articulado, naturalmente, que tal deveria ou poderá vir a ser feito, na medida em que continuo a ter a esperança de que este nosso seminário, estas nossas reflexões possam ter algum acolhimento. Penso que isso pode ser feito na exposição de motivos. O Prof. Barbosa de Melo referiu elogiosamente o texto da exposição de motivos. Considero, contudo, que o texto pode ser enriquecido e que algumas das reflexões que fizemos neste seminário – quer hoje, quer no dia trinta – podem com relativa facilidade ser acolhidas na exposição de motivos. Porque este problema acaba por ser algo que paira sobre todo o articulado, que dá sentido ao articulado, e que pode levar a fundamentar melhor as opções políticas que vierem posteriormente a ser feitas. É importante haver um pensamento que sustenta o articulado. Isso parece-me ser essencial. Penso, pois, que os conceitos de autonomia, liberdade e responsabilidade podem ser enriquecidos na exposição de motivos e que será conveniente fazê-lo.

Aparece depois a questão da contextualização da autonomia, da liberdade e da responsabilidade. Esta operação muda para o plural o singular. Eis-nos perante as autonomias – administrativa, financeira, científica, pedagógica, patrimonial – as liberdades e as responsabilidades. Emerge nestes plurais, com todo o império da sua força, a perspectiva funcionalista. É mais uma razão para enriquecer a exposição de motivos com pensamento fundamentador de natureza filosófica. O que é preciso é que o sistema vá funcionar em obediência à autonomia, à liberdade e à responsabilidade que, a meu ver, não estão suficientemente explicitadas no seu conceito, não estão suficientemente definidas. A exposição de motivos está, no entanto, ainda aberta, certamente, às explicitações e precisões que se afiguram necessárias.

Deixemos ainda algumas perguntas. Julgo que devemos formulá-las, até para orientar o enriquecimento a que venho a referir-me, como sejam: o que é realmente a autonomia do educando? e a do educador? e a dos pais? e a das escolas? As mesmas perguntas poderemos fazer em relação à liberdade e à responsabilidade. Pergunto ainda como é que vamos evitar que

a vontade totalitária de poder se confunda com a liberdade e a dissolva na voracidade do seu apetite insaciável? A esta vontade totalitária de poder, em benefício próprio, poderemos dar o nome de libertinagem. Ora a libertinagem é a perversão da liberdade, não é a liberdade. É verdade que a liberdade não consiste em fazer cada um aquilo que quer. Todavia, fazer o que se quer é uma coisa, fazer o que nos apetece é outra coisa. Fazer o que se quer é raro; fazer o que a cada um apetece é o mais comum. Confundimos facilmente vontade com apetite e nisso pervertemos completamente o conceito de liberdade, bem como a prática da liberdade. Como é que vamos evitar que a vontade totalitária de poder devore a liberdade, ainda para mais em seu nome? Como é que vamos gerir e equilibrar, a esta luz, a complementaridade e tensão do público e do privado – na moldura de um sistema público de educação, distinto de um sistema estatal –, sem pôr em causa a missão, funções e responsabilidades do Estado? Há aqui um equilíbrio a garantir e temos que procurar encontrar respostas concretas – digo-o com alguma ironia... – a esta pergunta. Como é que vamos transformar a escola? Neste ponto, olhos nos olhos e com toda a amizade que temos um pelo outro, há muitos anos, eu ousaria propor à senhora Secretária de Estado, Prof.<sup>a</sup> Mariana Cascais, que seja ainda disponibilizado um pequenino espaço para a escola na exposição de motivos. Porque a escola é fundamental. Como é que vamos transformar a escola num espaço existencial de autonomia, liberdade, responsabilidade e criatividade?

Trata-se, a meu ver, do problema da estruturação e organização pedagógica da escola, que será sempre indissociável da autonomia da escola e consequente projecto educativo. Como é que vamos passar da ditadura exclusivista do currículo para um espaço de aprendizagem, formação e auto-construção que tenha como supremo residente a liberdade? Como é que vamos construir a ponte que nos permita ir da heteronomia real implantada (não tenhamos ilusões a esse respeito ...), todavia sempre verberada, para a autonomia ideal desejada, todavia sempre bloqueada? Não enxergo, no texto da proposta, o emergir do rosto de uma nova escola, como acontecia na proposta de lei do ministro João Camoesas. Proposta de lei que não chegou a ser lei, pois não chegou a ser aprovada, facto para que já alertei a senhora Secretária de Estado. Efectivamente, a proposta actual contém um erro

histórico, na página dois, que deve ser emendado: é que a lei não chegou a ser aprovada no Congresso da República, em 1923. Não foi, de facto, a primeira Lei de Bases que tivemos, foi apenas a primeira que poderíamos ter tido mas não chegámos a ter.

O emergir do rosto de uma nova escola! A este respeito, o que vejo é a manutenção dos grandes e graves equívocos da Lei n.º 46/86, que teve coisas boas, outras não tanto e outras más. A uma pessoa altamente responsável ouvi uma vez dizer, a propósito da Lei de Bases de 86, quando estávamos todos empenhados em implementá-la com lealdade: “as leis servem para ser violadas”. Arrepiei-me todo. A certa altura – acabei por verificá-lo na prática...–, as leis servem, são utilizadas, para fazerem emergir, brotar, políticas educativas que não são compatíveis consigo mesmas na transparência literal do seu texto. É de evitar completamente que isso venha a acontecer com a próxima Lei de Bases da Educação. Essa prática imoral permitiu, com a Lei n.º 46/86, a definição e aplicação de políticas educativas perversas, que colocaram a escola na situação insatisfatória em que se encontra.

Os equívocos principais alojavam-se nos artigos 47.º e 48.º da Lei de 1986; e alojam-se agora nos artigos 34.º e 35.º da Proposta de Lei. 34 e 35 são números que correspondem à tragédia de *O Processo* de Kafka. O processo começou no dia em que Kafka fez trinta e três anos.

Contudo, uma Lei de Bases é só uma Lei de Bases. É o chão das políticas educativas a gizar e levar à prática. No que toca às matérias relacionadas com o tema deste painel, é o que há que esperar: abertamente, criticamente, construtivamente. E, como é óbvio – já que estamos sob o signo do sufixo “mente”, o que é verdade –, estamos a falar verdade e, como é óbvio, participativamente.

Muito obrigado pela vossa atenção.

Leandro da Silva Almeida\*

Agradecendo de novo estes dois importantes contributos, passamos a palavra aos senhores conselheiros e aos senhores convidados para eventual interpelação e comentários.

---

\* Conselho Nacional de Educação



## Debate

**Valter Lemos** – Gostava de, em primeiro lugar, cumprimentar o Conselho Nacional de Educação pela iniciativa. E não é demais dizê-lo, porque estava com um certo receio de que esta lei de bases fosse aprovada sem ninguém saber. Sinceramente, a minha preocupação desvaneceu-se um pouco com este debate aqui no Conselho Nacional de Educação. Tenho ideia que este meu receio era compartilhado por muitas pessoas e fiz um esforço propositado para estar aqui presente, porque a oportunidade de discutir a lei de bases tem sido pouca, menos que zero, no contexto nacional. Aliás, tem-se referenciado aqui a proposta de lei do Governo, que penso já foi aprovada na generalidade na Assembleia da República, bem como mais alguns projectos apresentados por alguns partidos, o que significa que os textos de que estamos a falar já têm a aprovação do Plenário da Assembleia da República, na generalidade, e esta questão também não é de menos importância.

Vinha com uma dúvida que, depois de toda a manhã, ainda se mantém parcialmente, apesar da intervenção do Prof. Manuel Patrício, com o brilhantismo e o esclarecimento que lhe é habitual, ter retirado uma parte dessa dúvida. No entanto, gostava de colocar o resto da dúvida; e o resto da dúvida tem a ver com isto: tentei ler o que está feito, os documentos que existem, e tive muitas, muitas dúvidas sobre as razões que levam a uma nova lei de bases. Ou seja, a questão fundamental, pelas razões que já aqui foram ditas hoje, do que é uma lei de bases, para que é que serve, para que é que se faz, quais as razões que levam a existir uma nova lei de bases. Aliás, o Prof. Rui Alarcão teve a oportunidade de referenciar o problema da vertigem legislativa nas sociedades. Quais são as razões que a justificam? E tive algumas dúvidas; reli a Lei 46/86 várias vezes, reli as propostas apresentadas e continuei a ter algumas dúvidas. O senhor Ministro, de manhã, apresentou três, quase quatro razões fundamentais: uma delas, à qual penso que não deve ser dada importância, é o problema de mudar a designação de sistema educativo para educação; depois, apresentou duas razões operacionais e uma, digamos, filosófica. As duas razões

operacionais: uma delas, é o problema da mudança dos ciclos, da organização da escolaridade; mas, curiosamente, o que está na proposta de lei do Governo é a mudança do 2.º para o 3.º ciclo, e o senhor Ministro referenciou que os problemas existiam do 1.º para o 2.º e do 3.º para o secundário, o que me deixa alguma dúvida sobre se o acerto está feito, porque o que vai mudar, de acordo com a proposta de lei, é do 2.º para o 3.º ciclo, na medida em que este deixa de ser educação básica e passa a ser educação secundária. Esta é uma dúvida que também tenho.

A outra razão operacional foi o problema da duração da escolaridade obrigatória e aqui também uma dúvida aos oradores que são, sem dúvida, pessoas adequadas para responder se devemos falar de escolaridade obrigatória ou se devemos falar de frequência obrigatória da escola? É porque escolaridade obrigatória tem criado equívocos complicados num sistema que, como ainda hoje de manhã disse o senhor Ministro, considera a escola como uma prova de obstáculos. E, portanto, entendendo que a escola é uma prova de obstáculos, quando dizemos doze anos de escolaridade obrigatória, entende-se que o aluno deverá ter realizado o 12.º ano para cumprir a escolaridade obrigatória. Num sistema de transição automática organizado por idades, seria perfeitamente natural, mas num sistema tipo prova de obstáculos como é o nosso (o senhor Ministro repetiu aqui, hoje de manhã), não faz muito sentido, pelo que é fundamental esclarecer.

A outra questão era a questão da liberdade. É esta a questão que referenciaram fundamentalmente os dois oradores e era aí que gostaria de colocar a pergunta: é se realmente há, na proposta de lei do Governo ou, eventualmente, nos outros projectos que estão aprovados, uma clara modificação (e em quê) deste conceito, relativamente ao conceito que está na Lei 46/86? Porque se existe e se há uma clara alteração, justificar-se-á perceber qual é a diferença que se pretende. Das palavras desta manhã não consegui perceber muito bem, esclareci parcialmente a dúvida, como disse, com a intervenção do Prof. Manuel Patrício, mas permaneceu o resto da dúvida. Estamos a falar da mesma coisa, ou estamos a falar de coisas diferentes? Isto é, os referenciais de liberdade da Lei 46/86 e os referenciais de liberdade desta proposta são diferentes? E em quê, exactamente?



**João Tavares** – Hesitei em intervir no primeiro painel, e creio que estava certo. Enquadraria a intervenção do Prof. Barbosa de Melo muito bem neste segundo painel.

Começo por agradecer aos distintos filósofos que fizeram a sua intervenção há pouco, e se me permitisse o Prof. Barata Moura, pegava nas palavras dele e ia tocar no ponto da responsabilidade.

Tenho de dizer que responsabilidade tem a ver com dar resposta. Ora bem, quando falo do Prof. Barbosa de Melo, agradeço a coragem de tocar nalguns elementos do Processo Bolonha, dos agentes que têm que ter consciência das responsabilidades, não só os alunos, mas dos docentes que represento, todo o corpo executivo de escolas, quando se fala que é preciso expurgar currículos supérfluos.

Ora bem, ouvi também ainda há pouco a afirmação de não se debater o suficiente a lei de bases. Temos um defeito, se calhar o Estado é que tem de responder a tudo.

Agradeço este debate, que já é um exemplo do que temos de fazer, e por isso estou a intervir para fazer um apelo a todos: somos agentes de mudança, somos todos agentes de educação e, se calhar, quando o senhor Ministro falava no pacto educativo, queria dizer que não nos dedicássemos tanto à confrontação de ideias, mas ao debate de ideias. Estes debates fazêmo-los nós, deveremos fazê-los nós com quem representamos, com quem interagimos; eu, por exemplo, como professor tenho as sensibilidades das escolas, tenho toda a comunidade educativa onde posso e devo promover o debate do que está em discussão. Era esse apelo que fazia a todos que estamos aqui presentes: sermos mensageiros desse debate de ideias para que não seja só aprovado um papel.

**Conceição Alves Pinto** – Queria agradecer, muito particularmente aos oradores, a qualidade das intervenções, sobretudo porque são peças fundamentais para quem se debate com a escassez de documentos importantes sobre o repensar a educação nos dias de hoje.

Queria aproveitar ter aqui duas pessoas que, na minha opinião, centraram numa maneira muito feliz a sua intervenção no âmbito do que está em questão hoje na educação e que, por acaso, ambos são Magníficos Reitores de duas grandes universidades portuguesas. Penso que um dos grandes problemas que temos é exactamente equacionar, entender e fazer acontecer a educação nas instituições e, aqui, queria acrescentar, na universidade. Muitas vezes, as pessoas dizem que não podemos pedir à universidade aquilo que os alunos não levam do básico e do secundário; mas eu direi que o básico e o secundário não podem viver com aquilo que os professores não trazem das universidades, que foi quem formou os professores, até ver. Portanto, gostava de vos ouvir sobre a questão da autonomia, liberdade e responsabilidade da educação, de como é que é possível caminharmos para fazer acontecer, nas nossas instituições de ensino superior, espaços colectivos de relação forte em que possamos educar em liberdade, em autonomia e em responsabilidade, educando-nos todos uns aos outros, em conjunto, como o Paulo Freire dizia, em confronto.

Muito obrigada.

**Leandro da Silva Almeida** – Gostava também de introduzir aqui uma preocupação que tive ao ouvir-vos. Esta ideia de tomarmos a educação como processo superior parece ter inerente a condição de ser feito em contextos de liberdade, autonomia e responsabilidade. Dizia o Prof. Manuel Patrício que o texto tem pouca fundamentação e tem muito de funcionalidade. Fiquei com a percepção de que também não tínhamos tantas orientações quanto isso: ou seja, este educar para a liberdade, educar para a autonomia, também é um processo e podemos ter aqui também diferentes modelos de como nos prepararmos para esse exercício, atendendo a que, sem ele, também não somos educados. Gostava, se fosse possível, de introduzir nas vossas reflexões esta questão de educar em e de educar para.

**José Barata Moura** – Vamos ver se me consigo disciplinar um pouco.

O Prof. Valter levantou uma questão que, politicamente, é uma questão muito sensível e fundamental. Também estou de acordo que

escolaridade obrigatória pode não ser exactamente a mesma coisa do que frequência obrigatória da escola; depois, ainda há outro problema que é o problema da obrigação. Uma coisa é dizer que devemos ter os meninos e os jovens doze anos na escola – frequência obrigatória – mas a ideia de escolaridade tem já uma ideia de ultrapassagem ou aquisição, ou comprovação de um certo número de conhecimentos, capacidades, habilitações, etc. Reparem que o problema não é indiferente, reparem que, melhor do que eu, muitos dos nossos colegas professores com experiência directa de ensino e, particularmente em turmas difíceis ou regiões complicadas, têm uma vivência muito clara desta diferença: entreter as crianças ou jovens na escola ou tê-los, de facto, num processo de ensino e de aprendizagem, num processo de enriquecimento, num processo de escolaridade que se realiza e que se perfaz. Esta questão, Valter, penso que é fundamental, e há, atrás disto, muitas outras coisas até do ponto de vista quase penal, digamos, sobre qual é a responsabilidade das famílias.

A outra questão, que é um bocado complicada, é a questão da obrigação. Então os senhores estiveram aqui a falar de autonomia, estiveram para aqui a falar de liberdade e, afinal, a gente agora vem dizer que há uma coisa que é obrigatória. Queridos amigos: para mim é relativamente fácil resolver esta questão com a concepção que tenho relativamente ao que significa a sociedade, o Estado, os valores. É que, reparem, quando a sociedade diz “isto é obrigatório”, significa que estamos maduros para colocar a fasquia num determinado ponto. Significa que já evoluímos o suficiente para podermos dizer o que agora é considerado básico para se ser, ou para se poder escrever no corpo da história, o tal cunho ou selo da humanidade que somos. E, portanto, do meu ponto de vista, não tenho problema nenhum em que me digam: mas porque é que é agora e não foi há cinquenta anos atrás? Provavelmente, há cinquenta anos atrás já havia gente que teria ideia disso, mas não havia ainda uma consciência social e um outro conjunto de condições sociais para que isso pudesse acontecer. Por isso, é importante que haja uma forte discussão social de uma lei como esta, porque há aqui muita coisa que nós, como sociedade, entendemos que constitui o destino que nos queremos dar e até com o poder vinculativo que temos de obrigar a que outros o façam também.

Quanto à questão da liberdade entre as duas leis, deixarei isso para o Prof. Manuel Patrício para abreviar tempo. Só diria uma questão que é um bocadinho difícil de adjectivar, porque se lhe chamar maquiavélica, estou-me a colocar demasiado acima, e se utilizar uma outra expressão mais baixa, as pessoas poderão considerar uma grosseria. É que, reparem, o problema em toda a minha intervenção é que as coisas que digo como sendo claras e distintas – e é óbvio que é assim – são profundamente polémicas. As teses que defendo são teses que muitas vezes não são seguidas, em muitas coisas. E, portanto, o meu objectivo foi dar material que pudesse ajudar e provocar, digamos, uma certa reflexão em cada um, ou nos grupos, acerca disso.

Os currícula supérfluos e o Processo de Bolonha que o Prof. João Tavares levantou. Penso que isto tem a ver, fundamentalmente, com o Processo de Bolonha/Praga e, a meu ver, com uma maneira não muito correcta de encarar esta questão. Bolonha não é um processo criativo, mas a crítica que nós, portugueses, devemos fazer, é que não temos sabido estar, de uma forma criativa, à altura da construção e do delineamento desse processo. Infelizmente, podemos dizer que, nos últimos dois anos, temos estado muito abaixo do arranque desse processo, esse é que é o aspecto grave. Depois, no que diz respeito à questão dos currícula e do número de anos ou do número de créditos, a minha tese, que não é muito popular, é esta: temos que trabalhar horizontalmente, por grandes áreas do saber, para resolver a questão da duração dos cursos. Não pode ser uma decisão abstracta, temos que ir por grandes áreas do saber, que são áreas que estão sedimentadas, são áreas onde há experiência, inclusive internacional, e são áreas onde, aí sim, até há directivas europeias, em nalguns casos, o problema até está resolvido. Mas é essa abordagem que temos de fazer e não pensar que vamos arranjar um modelo para Direito, que seja o mesmo para Engenharia, ou que seja o mesmo para Filosofia ou para Belas-Artes. Não faz sentido. Por conseguinte, isto dá mais trabalho, mas também é o que permite mobilizar as próprias comunidades educativas, a nível nacional e no quadro europeu também. Errado é supormos que há uma legislação que nos vai cair em cima e supormos que essa legislação, para ser boa, tem que ser uma legislação universalmente abstracta e depois, (já começaram a ver),

com três páginas ou quatro de excepções. Queridos amigos, vamos a um bocadinho mais de trabalho e, em vez de termos três ou quatro páginas de excepções, vamos ver, numa determinada área do saber, o que é correcto ter numa formação básica que dê o título tal ou habilita para a profissão tal: é isto, na outra é aquilo, e horizontalmente é mais fácil discutir.

A Conceição levantou aqui algumas questões que, obviamente, nos põem a nós na berlinda. Isto é, nós que estamos aqui a pensar, ou que estamos a teorizar, e nós que somos também actores, no fundo. Diria que somos melhores teorizadores do que actores: quando nós teorizamos, tanto o Prof. Manuel Patrício como eu, teremos alguma habilidade e algum traquejo técnico para apresentar as coisas como deve ser; quando somo actores, é evidente que estamos numa situação igualzinha a qualquer um de vocês, com os mesmos defeitos, com as mesmas dificuldades e com o mesmo sentido de aprendizagem que vamos ganhando de dia para dia. Agora quanto a isto da autonomia, da liberdade e da responsabilidade, o que posso dizer é o seguinte: é evidente que, no quadro do sistema universitário, é relativamente mais fácil de trabalhar com estas noções, o tal exercer em liberdade ou ensinar em autonomia, é mais fácil de fazer do que, seguramente, em outros níveis de ensino.

A questão da autonomia para as universidades e, sobretudo, para os reitores é quase uma batalha constante. Para ser honesto, até poderia dizer que nem é uma batalha constante com o Ministério da Educação ou com o Ministério da Ciência e do Ensino Superior, mas com outros Ministérios – com as Finanças é, de facto, uma batalha constante. Portanto, quando nós, Conselho de Reitores, insistimos em que as universidades públicas integram a Administração Pública Autónoma do Estado, não é nenhuma mania de alteracia, no sentido que falei aqui de alteracia, não é nada disso; é porque isto é vital para que, por exemplo, não se tomem decisões disparatadas que podiam perfeitamente dar cabo do sector. Vou só dar um exemplo relativamente a uma decisão do Conselho de Ministros como aquela que mandava despedir ou acabar com os precários e com as pessoas que não fossem dos quadros. As universidades, obviamente, disseram que não, da forma mais delicada que foi possível, explicando ao senhor Ministro o que é

que ia acontecer. Lembrem-se que nas universidades só se é do quadro a partir de professor associado, portanto, reparem o que é que isto significava, era a paralisia completa. Porquê? Porque se aplicava às universidades o regime dos fundos e serviços autónomos e, por conseguinte, o Governo teria um poder de superintendência e não um poder de tutela. Quando nós discutimos isto – agora estamos a falar da autonomia ao vivo –, não é para dizer que os senhores reitores têm a mania que sabem tudo, que querem mandar palpites, não tem nada a ver com isso; tem a ver com procurar essa auto-organização e esse dar-se de um destino, com responsabilidade, com prestação de contas e com resultados. Quem não for do superior é fundamental que saiba (e que o diga lá para fora), que no ensino superior não há derrapagens, não há buracos, não há falhas orçamentais desde, pelo menos, noventa e três. Agora o que tem havido é o não cumprimento, por parte dos Governos, de responsabilidades que assumem com as universidades no princípio do ano. E depois venham dizer que somos maus gestores! A gente faz o pino para conseguir chegar ao fim do ano e não haver essas derrapagens. Portanto, aqui dei este exemplo da autonomia.

O exemplo da responsabilidade. Acho que outro erro gravíssimo da Lei da Autonomia é, pelo menos, não dar sinal positivo para a participação dos corpos de funcionários ou de corpos de estudantes nos organismos das universidades e dos politécnicos, não apenas no conselho pedagógico. Porque, aí está, com todas as dificuldades que haja (e pontualmente pode haver), está aí uma forma de alargar aquilo que pode ser a experiência do acesso a outros processos de decisão e de ajuda à formação de outros processos de decisão. Do meu ponto de vista, isso é pedagógico também; isso é uma maneira também de dentro da própria instituição, com todas as limitações que há (não vamos pintar aqui o mundo perfeito), é uma forma de funcionar com um certo exercício de liberdade e de responsabilidade.

O educar para a liberdade e o educar em responsabilidade. Há aqui uma tese que não expressei hoje, mas que é a seguinte: reparem que nós pensamos muitas vezes a escola e pensámo-la, desde o princípio até à universidade, como uma espécie de vestíbulo onde as pessoas se abonecam para sair à rua ou ir à festa: “Meu filho, estás-te a preparar para a vida!...”

“Oh tenho que aprender aí essas coisas todas, senão não estou preparado para o emprego”. Estou de acordo com muitas das coisas que o Prof. Manuel Patrício diz acerca da escola: nós perdemos um bocado a ideia de que a escola também é um espaço e um tempo de vida e não de preparação para a vida; a escola não é só instrumental para a vida, embora todos sabemos que é, com certeza. Acho que qualquer um de nós corre um sério risco de levar a vida a preparar para... e quando chega lá, já acabou! Esse conceito de educação que trabalhei, para alguns é um conceito muito excessivo de educação, porque, no fundo, digo que o viver é processo de educação constante. E, portanto, não podemos criar aqui uma antinomia entre “eu agora estou a preparar-me para... e quando sair a porta é que vou viver”. Vão-me dizer: “E como é que a gente junta as duas coisas?”, Isso é difícil, mas talvez seja possível.

**Manuel Patrício** – As questões colocadas foram muito estimulantes, algumas até provocatórias, no bom sentido do termo: chamam, apelam a que se exprima o nosso pensamento genuíno. E isso é muito bom.

Responderei seguindo a ordem das questões apresentadas. Começarei pela do Prof. Valter Lemos.

A questão incidiu sobre a necessidade da existência de uma nova Lei de Bases: quais as razões subjacentes? Sobre as razões, direi que não estou dentro do pensamento do senhor Ministro nem do Governo. Não participei nada na preparação da Proposta, excepto em alguns aspectos que dizem respeito ao ensino superior, área em que o Prof. Lynce me pediu uma ajudinha, que eu dei. Se isso foi ou não ouvido, já é outra conversa. Direi que não foi. Como o Prof. Valter sabe, fui uma das pessoas que sempre aplaudiram a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, sem que isso significasse que concordava com todos os aspectos dela e até, talvez, com a orientação filosófica fundamental, ou orientação estratégica fundamental, da Lei. Sobre isso já falei. O que eu achava é que era, em princípio, bom que tivéssemos uma Lei de Bases do Sistema Educativo. Realmente interessei-me muito pelo pensamento de Faria Vasconcelos, que é a grande cabeça, o grande cidadão e o grande cientista da educação que

está por debaixo da Proposta de Lei de 1923. Tinha, aliás, estudado anteriormente o seu pensamento. Convivi muito com uma ilustre professora que pertenceu ao *bureau* português do Movimento da Escola Nova, que foi a D. Judite Vieira, que sabia muita coisa a esse respeito. Aliás, ofereceu-me alguns livros da sua própria biblioteca, no quadro da Escola Nova, e desde muito cedo me apercebi da importância de Faria de Vasconcelos. Claro que sabemos que António Sérgio teve bastante importância no projecto da reforma educativa de 1923; o próprio Ministro João Camoesas, como é natural, foi importante. Infelizmente, a lei não foi, de facto, aprovada.

Sempre tive pena de que isso não tivesse acontecido e, portanto, aderi com empenho à Lei de Bases de 1986, independentemente da concordância com ela na totalidade ou sob este ou aquele aspecto. Fui achando, ao longo do tempo, que havia coisas que convinha efectivamente mudar na Lei n.º 46/86. É a minha posição pessoal. Mas sempre percebi que quando se mexe num ponto aparece logo uma data de coisas em que esta pessoa, aquela pessoa, esta corrente, aquela corrente, esta força política, aquela força política, gostariam de mexer também. Tudo somado, dá muita coisa. Penso, por exemplo, que a questão dos ciclos é importante. De resto, o Prof. Valter sabe perfeitamente que não é só uma questão de ciclos; é, verdadeiramente, uma questão de conceptualização do que é a sequência dos verdadeiros graus de ensino. Sabe muito bem que, mesmo no seio daqueles que acompanharam de perto a implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 86 – e penso que até participaram na sua elaboração, directa ou indirectamente (estou a pensar no Prof. João Formosinho, que foi sempre contra a escolaridade básica de nove anos ...) –, a confusão entre a escolaridade obrigatória de nove anos e a escolaridade básica se instalou, apesar do esforço por distinguir os conceitos, defendendo que o ensino secundário começasse mais cedo, talvez com o sétimo ano de escolaridade. A Prof.<sup>a</sup> Conceição Pinto sabe isso bem melhor que eu, porque conviveu mais com ele e discutiram entre si o problema, certamente.

O que me parece é que, na presente proposta de Lei, a insuficiência conceptual persiste: continuamos sem saber o que é que distingue o ensino básico do ensino secundário. Reconhecemos que ao longo dos últimos anos



tem sido feito um certo esforço no sentido da clarificação. Lembro-me dos esforços feitos pelo Prof. Domingos Fernandes, quando esteve à testa da Direcção-Geral do Ensino Secundário. Sempre achei que, no fundo, não se ia lá. Andava-se à volta. Acho que continuamos sem saber o que é realmente o ensino secundário, quais as funções que deve ter no conjunto do sistema educativo português. Esse é que me parece o problema importante. Também me parece o seguinte: há aqui uma fragilidade de base, quando se diz que agora já não é ensino básico, mas ensino secundário. Ora, no fundo, não sabemos bem o que é isso do ensino básico, o que é isso do ensino secundário, e como é que se devem articular. Julgo que continua a justificar-se e impor-se uma reflexão aprofundada, bem como a coragem de definir as coisas. É o que se passa também em relação ao universitário e ao politécnico; é necessário ter essa coragem e levar as reflexões até ao fim, para sabermos bem do que é que estamos a falar e, por conseguinte, saber como é que devemos construir a realidade. Porque então teremos o referencial teórico, conceptual, que nos permite determinar o que queremos construir. Julgo que nenhum de nós se sente em condições de o afirmar hoje com clareza.

Em relação à questão que colocou, se deve dizer-se escolaridade obrigatória, se deve dizer-se frequência obrigatória da escola, parece-me que o problema de fundo é outro. Penso, aliás, que o Prof. Barata Moura já o aflorou, embora não tenha orientado a sua intervenção no sentido de esclarecer completamente esta questão. O problema que se coloca, a meu ver, é este: não haverá aqui uma aparente contradição entre o que é a dignidade da pessoa, entre o que é a autonomia e liberdade da pessoa, e a ideia de uma escolaridade obrigatória? Sob esse aspecto, 12 anos de escolaridade obrigatória não será algo mais questionável do que 9 anos de escolaridade obrigatória, na medida em que se obriga o futuro cidadão a passar uma parte mais extensa da vida dentro da instituição escola? E então se partirmos dos zero anos, ou dos três, e formos por aí adiante, temos de concluir a certa altura que a vida é uma prisão. E estamos então, efectivamente, a colocar as crianças e os jovens numa espécie de prisão, não sei se preventiva, mas de qualquer maneira efectiva.

Portanto, para ter a coragem de dar a minha opinião, afirmarei que a sociedade tem certas obrigações que não pode alienar, a que não pode furtar-se. Efectivamente, tendo uma certa ideia do que é a educação – que tem que ver com a construção do humano, com a construção do homem na sua humanidade – a sociedade, olhando para si própria e vendo as insuficiências dos indivíduos que a constituem, das pessoas que a constituem, decide que, por enquanto, as pessoas não estão suficientemente desenvolvidas para se poder prescindir do poder de obrigar a frequentar a escola, mas que talvez o limite seja para não haver necessidade disso, justamente porque a própria sociedade é capaz de atingir um grau de amadurecimento suficiente para que isso não seja necessário e para que ela própria, por si e em cada um dos seus elementos componentes, assuma a tarefa fundamental da educação. Vimos que esta é a tarefa mais importante de todas: a de se esculpir a si próprio, de se formar a si próprio, de se construir a si próprio e de, com isso, estar a contribuir para construir a sociedade. Não estamos em situação que nos permita dizer que isso é para hoje ou para amanhã e, portanto, acho que se justifica que a Sociedade e o Estado – como expressão da sociedade politicamente organizada – o façam. Por quanto tempo e como, essa é outra questão.

Como se sabe, a Lei n.º de 46/86 cometeu, a meu ver, uma falta que teve consequências graves. Intervim nesse processo de uma forma activa e paguei o meu IRS sóciopolítico por isso. Trata-se da indistinção entre escolaridade obrigatória e obrigatoriedade escolar. Justamente, houve um grande debate, ou poderia ter havido, a esse respeito: se a escolaridade obrigatória de 9 anos, conjugada com a obrigatoriedade escolar que a Lei não contemplava, garantia ou não o sucesso escolar a todos? A certa altura, consegui fazer passar a expressão *sucesso educativo*, realmente mais perfeita do que a de *sucesso escolar*, que é apenas o sucesso educativo na escola, não o sucesso escolar do passa-tudo. Contudo, a atmosfera de facilitismo acabou por triunfar e promover activamente a degradação qualitativa da educação ministrada às nossas crianças e jovens. Disse-o na altura, como é sabido, combati por isso na altura e a própria Comissão de Reforma publicou um texto meu que se intitulou – *A promoção do sucesso educativo ou o sentido da reforma*. O sentido da reforma tinha de ser a

promoção do sucesso educativo, não apenas do sucesso escolar. Essa foi outra confusão que se fez e promoveu. Tenho aqui, finalmente, uma alternativa à sua proposta, para complicar a questão. É esta: em vez de *escolaridade obrigatória*, não será melhor dizer *obrigatoriedade de frequência da escola*? Nas circunstâncias actuais, acho-a justificada, devo dizer, embora discuta o tempo e o modo.

Quanto ao modo, parece-me o seguinte: é neste ponto que encontro motivos e razões para nos batermos por uma escola que se liberte da ditadura exclusivista do currículo estrito, que valorize expressivamente as actividades extracurriculares – não como actividades para ocupar os tempos livres, mas para ocupar verdadeiros tempos de liberdade. Que a escola seja assumida como casa de cultura, incluindo a universidade, naturalmente. Talvez até, por maioria de razão, a universidade, mas penso que toda a escola deve ser uma casa de cultura. Para isso, é imperativo ver bem o que é o currículo estrito, no sentido limitado do conceito, e como é que se pode enriquecer o programa educativo proporcionado às crianças na escola, de modo a que a alegria seja possível nela, de modo a que a vida possa estar na escola, que se possa estar na escola a viver, estar a construir-se, estar a enriquecer-se, estar a tornar-se pessoa, no sentido kantiano do termo. É o que me parece.

Estou a lembrar-me, ainda sobre a questão da obrigatoriedade escolar, da frequência obrigatória ou da escolaridade obrigatória – as três hipóteses que estamos aqui a considerar – da ideia de Comenius, o extraordinário pedagogo moravo, ao visionar a organização da educação por ciclos de seis anos: havia quatro ciclos de seis anos até aos vinte e quatro anos. Era para ele o *tempo de aprender*. O que se seguia era o *tempo de fazer*. Embora seja quase temerário intentarmos corrigir Comenius ou aperfeiçoá-lo, parece-me é que aquilo que ele entende por *tempo de fazer*, depois dos vinte e quatro anos – que em grande parte é o tempo de viver –, deve ocupar o tempo de aprender. Deve ser aprender vivendo e viver aprendendo. Deve ser viver a aprender e aprender vivendo, creio eu.

A questão da liberdade também me foi colocada. Há na proposta actual uma clara novidade em relação à Lei de Bases de 86. Refiro-me à questão da orientação estratégica fundamental da Lei n.º46/86, que me parece sempre hegemonicamente sociologista, e ao que pode ser a nova lei. Desejo que ela seja aperfeiçoada no sentido de uma orientação estratégica personalista. Digo personalista num sentido aberto e não confessional; no sentido da assunção da centralidade da pessoa, da dignidade eminente da pessoa. Pode ser um personalismo católico, ou protestante, ou muçulmano, ou judaico, ou laico. Trata-se da pessoa e da sua eminente dignidade. É assim que penso, com toda a largueza de espírito. O que me parece é que a Lei n.º 46/86 inaugurou uma orientação estratégica essencialmente sociologista. Não se determinou por uma orientação estratégica sequer humanista, menos ainda personalista. Falo do humanismo do Homem em geral, o tal com H grande. Ora esse horizonte é, para mim, insuficiente. O educando é *cada qual, cada pessoa*. Acho que devemos assumir completamente, com toda a largueza de espírito – não há nenhum grão de ideologia nas minhas palavras –, que o sujeito da educação é *cada qual, é a pessoa, é cada pessoa*. Neste ponto parece-me que pode haver uma novidade e um passo importante em frente na nova proposta de lei. Já sugeri as minhas preocupações à senhora Secretária de Estado. Falando de alentejano para alentejano, direi que precisamos nesta iguaria de umas ervas aromáticas que por ora não cheiro nem saboreio.

Sobre a responsabilidade: penso que estamos todos de acordo. Todavia, é preciso dizer as coisas e dizê-las em voz alta. Quando falou da questão da responsabilidade e a relacionou com a palavra resposta, penso que se desviou do alvo. Deve-se relacionar mais com o verbo do que com o substantivo. Responder, é isso. Pareceu-me, contudo, que no seu pensamento havia a ideia de que é um responder *a* ... Julgo que não é responder *a* ...; é responder *por*. A ideia ínsita no *por* é que caracteriza a responsabilidade. E é essa postura que devemos desenvolver na educação portuguesa.

À Prof.<sup>a</sup> Conceição Alves Pinto direi: não falemos das autonomias, das liberdades, das responsabilidades, de que se fala habitualmente. Falemos

de outra coisa, justamente da elevação da fasquia ética, cívica e cultural da universidade. Devo dizer o seguinte: fui estudante em Évora, nos anos cinquenta; fui professor no liceu de Évora, nos anos sessenta. A cidade não tinha os recursos intelectuais que tem hoje, com a Universidade. Contudo, e falo por mim, senti-me mais envolvido em tertúlias, grupos de pessoas com preocupações intelectuais e cívicas do que me sinto hoje, num ambiente universitário: é este departamento para aqui, é aquele para ali, é este centro de investigação, é aquele projecto não sei quê, e só nos encontramos uns com os outros em cerimónias, em tomadas de posse, disto, daquilo e de outra coisa, e nunca estamos uns com os outros, não temos espaços de convivência intelectual e espiritual. No que diz respeito aos estudantes, tenho esse problema na minha Universidade. Tenho procurado exercer a minha magistratura de influência junto deles, neste sentido, mas noto que a ambrósia é uma bebida que está em crise, face à cerveja. Contudo, o que isto significa é que temos de algum modo as duas vidas: uma vida ambrosiana e uma vida cervejiana. Vejo a vida ambrosiana pior que magra, esquelética; e vejo a vida cervejiana obesa, como Falstaff. Não me importava que o abdómen de Falstaff rebentasse um dia destes, eu que me sinto, como o Prof. Barbosa de Melo, mediterrânico. Sou, portanto, um homem da civilização do pão e do vinho. Julgo que precisamos de transformar as nossas instituições de ensino superior, sejam as de natureza politécnica, sejam as de natureza universitária, neste sentido: tornando-as casas de cultura e de vida do espírito – não tenhamos medo da palavra –, para que sejam dignas de si próprias e para que não interrompam aquilo que foi a grande obra da universidade ao longo de todo o segundo milénio, como Ortega diz, num texto magnífico, que a universidade ajudou a construir a Europa poderosamente, vivendo, organizando-se e funcionando sob o signo da vontade de verdade. A partir de 1900, diz ele, implanta-se a vontade pura, como eu dizia há pouco, a vontade de poder, como disse Nietzsche. Há aqui uma mudança que é uma degradação extraordinária. Ora a universidade, toda a instituição de ensino superior, deve viver sob o signo da verdade; o nosso compromisso com a verdade deve ser solene e profundo, sendo imperativo resistir ao esmagamento – a que as nossas instituições estão sujeitas, e estão a sofrer –, pelo império da vontade pura e dura, bruta, totalitária, completamente inaceitável e incompatível com a

dignidade do espírito. Ou a instituição universitária volta a ser isso – e temos que trabalhar para que seja digna de si própria –, ou estamos, de facto, mergulhados numa crise de que não sairemos vivos. Sou dos que acreditam que o século XXI e o terceiro milénio vão continuar a ser como foi o segundo milénio: um grande tempo da universidade. Mas para isso, o nosso compromisso tem de continuar a ser com a verdade, não com a utilidade, recusando o primado do que se chama muitas vezes o economicismo. O pão é necessário, está no Evangelho: “Nem só de pão vive o homem, mas também da palavra de Deus”. Ou seja: vive também do espírito, também da actividade intelectual, da cultura, evidentemente. O homem não é, não pode ser, para o pão, escravo do pão. O pão é um ingrediente da plena emancipação do homem. O sentido da universidade é esta emancipação.

Leandro da Silva Almeida\*

Gostei imenso dos vossos contributos e das achegas que foram dando, a partir das questões que se levantaram. Espero e faço votos que a qualidade do vosso almoço possa compensar o pouco tempo que temos.

---

\* Conselho Nacional de Educação

