

**PERCURSOS
NAS CIÊNCIAS
DA EDUCAÇÃO**

**LUGAR PARA
A UTOPIA**

MARIA HELENA DAMIÃO
COORD.





I N V E S T I G A Ç Ã O

U|U

EDIÇÃO

Imprensa da Universidade de Coimbra
Email: imprensa@uc.pt
URL: http://www.uc.pt/imprensa_uc
Vendas online: <http://livrariadaimprensa.uc.pt>

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Imprensa da Universidade de Coimbra

CONCEÇÃO GRÁFICA

Imprensa da Universidade de Coimbra

IMAGEM DA CAPA

Redd -Unsplash

DESIGN DA CAPA

Pedro Matias

INFOGRAFIA

Jorge Neves
Pedro Matias

EXECUÇÃO GRÁFICA

KDP

COLABORAÇÃO

Maria da Graça Bidarra
João Paulo Janicas
Ana Maria Seixas

ISBN

978-989-26-2327-6

ISBN DIGITAL

978-989-26-2328-3

DOI

<https://doi.org/10.14195/978-989-26-2328-3>

DEPÓSITO LEGAL

506694/22

PERCURSOS
NAS CIÊNCIAS
DA EDUCAÇÃO

LUGAR PARA
A UTOPIA

MARIA HELENA DAMIÃO
COORD.



(Página deixada propositadamente em branco)

SÍSIFO¹

Amamos e não sabemos amar.
Vivemos e não sabemos viver.
Pensamos e não sabemos pensar.
Teremos, então, de nos abster?

Será a desistência a solução?
Prefiro continuar a empurrar,
para cima, com fúria de leão,
o penedo que volta a tombar.

Insistir, mesmo sem acreditar
é ofício de homem que resiste:
poder agarrar e não agarrar

é virtude grande que nos assiste.
De Sísifo, fica-nos o modelo
de esforçado e esbelto desvelo.

Eugénio Lisboa
Lisboa, Junho de 2022

¹ Soneto original oferecido pelo Autor

(Página deixada propositadamente em branco)

SUMÁRIO

Dedicatória	9
Prefácio	13
<i>Maria Helena Damião</i>	
1. Das utopias do Renascimento à crise das utopias e ao seu renascimento	21
<i>João Maria André</i>	
2. Sonhos de eutopia no Renascimento	43
<i>Serafim Duarte</i>	
3. Elogio das ideias sofisticadas: sobre a educação e a escola na contraluz dos nossos melhores sonhos	85
<i>Luís António Umbelino</i>	
4. Utopia e dever: contributos para uma antropeugogia	99
<i>Carlos Fernandes Maia</i>	
5. Revisitando a obra “Educação e democracia” de John Dewey	125
<i>Maria Luísa Branco</i>	
6. Educação e literacia: da literacia funcional à literacia crítica	143
<i>Maria Isabel Festas</i>	
7. O elo quebrado? A relação professor-alunos em tempos de utopia-distopia. Uma leitura guiada por Hannah Arendt	161
<i>Maria Helena Damião</i>	

(Página deixada propositadamente em branco)

DEDICATÓRIA

Dedicar este livro ao Professor José António Vieira Marques é um gesto justo e devido. O ciclo de conferências *Percursos nas Ciências da Educação: utopia, democracia, educação, formação* – uma das últimas iniciativas em que trabalhámos em conjunto – exemplifica bem as convicções, princípios e linhas de atuação de que ele foi um persistente construtor: a educação como esteio da sociedade democrática e dos valores da justiça e da igualdade de oportunidades; a formação dos agentes de ensino como pilar de uma resposta educativa atenta às transformações do mundo, do conhecimento e dos alunos; a ligação entre escolas, entidades de formação, instituições científicas e do ensino superior como estratégia fulcral deste processo.

Após 2017 e 2018, quando se realizou o ciclo de conferências, vivemos tempos difíceis, marcados por uma pandemia, que desalinhou as nossas vidas, e maculados por uma guerra na Europa, que nos ensombra o futuro. Não sabemos como o Professor José António Vieira Marques apreenderia a realidade nestes tempos sombrios, mas imaginamo-lo, se nos telefonássemos ou nos encontrássemos, a comungar o seu espanto. Seria possível que, a par, numa serena e afável ironia, desfiasse algumas estórias, episódios e circunstâncias pícaras, entre as muitas que preencheram a sua infância e juventude no remediado Porto de meados do século passado, ou a vida estudantil em Coimbra nos vertiginosos anos da luta contra a ditadura e da revolução, antes da normalização que se lhe seguiu. Seria também possível que evocasse vivências, lugares, pessoas, experiências, recuos, recomeços, ziguezagues, inconsequências, que povoam a educação e a formação, a que dedicou a sua vida profissional.

Contra o implacável correr dos dias, que vai apagando da memória aqueles com quem convivemos, é importante deixar registo público do que com eles aprendemos e com o qual construíram mundo. Encontrar essas marcas, que fazem parte de uma vida única, requer proximidade. Não poderia, portanto, deixar de ser a família, esposa e filhas, a reunir algumas marcas importantes no percurso e carácter do Professor José António Vieira Marques.

“Nasceu a 26 de Fevereiro de 1954, na freguesia de Cedofeita, no Porto. No ano lectivo de 1971/72, entrou na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, na Licenciatura em Filologia Germânica (Literatura Inglesa). Em 1972 foi viver para a Real República Palácio da Loucura, onde residiu até 1976. Durante este período envolveu-se na vida académica no pós crise de 1969 e fez parte da comissão para a reabertura da Associação Académica de Coimbra. Após o 25 de Abril de 1974, foi eleito para os corpos gerentes da Associação Académica de Coimbra na primeira eleição livre após a Revolução de Abril. Mais tarde, foi eleito como representante dos colegas estudantes da Licenciatura para integrar o Conselho Diretivo do Departamento de Língua Inglesa e Norte-americana da Faculdade de Letras dessa Universidade. Casou-se em julho de 1976, e terminou a Licenciatura em Dezembro de 1977.

Em Maio de 1978 foi chamado para o serviço militar na Força Aérea, na OTA, onde, durante dois anos, lecionou língua inglesa ao corpo de sargentos daquela unidade. Terminado o serviço militar obrigatório, regressou, como professor, à escola de origem, Escola Preparatória de Vila Nova de Poiares. Em 1980/81 e 1981/82, integrou a Comissão Executiva da Escola, que mobilizou a mudança para as atuais instalações. Em 1983 fez Estágio Profissional na Escola Preparatória de Moimenta da Beira onde ficou a leccionar durante dois anos. Em paralelo, e com todo o empenho colaborou com a Academia Comercial Tecla, entidade formadora de cursos profissionalizantes de reconhecido mérito, com sede no Porto e delegação em Coimbra.

Nesta sequência, haveria em 1989/1990, de se envolver com a Escola Profissional Profitecla de Coimbra, onde ensinou inglês. Em junho desse mesmo ano aceitou o convite para integrar e assumir a Direção Técnico-Pedagógica da Escola Profissional Ruiz Costa, em Matosinhos, onde esteve durante seis anos como professor em regime de requisição.

Enriquecido por esta experiência, que o reconduziu às paisagens nortenhas, regressou a Coimbra e à escola de origem, em Vila Nova de Poiares, onde foi, entre setembro de 1997 e outubro de 2008, Diretor do Centro de Formação e, de seguida, do Centro de Formação da Associação de Escolas Minerva, com sede na Escola Martim de Freitas, cargo em que permaneceu até à data da sua morte. Entre 2003 e 2005 frequentou e concluiu o curso de Pós-Graduação em Gestão e Administração Escolar, pelo Instituto Internacional de Estudos Especializados, da Universidade Internacional da Figueira da Foz.

Do seu carácter há a salientar o sentido de humor e ironia acutilantes, assim como o grande amor e devoção ao Futebol Clube do Porto, que acompanhou por milhares de quilómetros em Portugal e no estrangeiro. Mantinha religiosamente o seu lugar anual no Estádio das Antas, e mais tarde no estádio do Dragão, onde tem um azulejo com o seu nome. No recorte nortenho que lhe era próprio, tal devoção só era equiparável à da gastronomia portuense, com especial preferência pelas famigeradas tripas à moda do Porto (no restaurante *Caetano*, nas Antas) e as francesinhas (no restaurante *A Cufra*, na Boavista). Praticou ténis no Ténis Clube do Choupal por cerca de dez anos, e em 2013 entusiasmou-se com o Padel, modalidade recente em Portugal.

Em casa pouco ou nada sabíamos da sua vida profissional, como depreendemos que quem com ele se cruzou pela profissão, pouco ou nada sabia da sua vida pessoal. Era reservado e muito rigoroso em tudo o que fazia. Pensamos que gostou mais de ser avô do que pai, pese embora fosse um pai muito atento e preocupado com as filhas, orgulhoso do seu percurso profissional e da forma como o exerciam.

Ainda que tendo vivido em Coimbra e adoptado esta cidade como a sua, desde que entrou para a Faculdade, nunca olvidou a cidade de origem, servindo, com orgulho, de cicerone, a quem a visitava com ele, fazendo sempre questão de preservar o linguajar típico, que o ligava às raízes.

Os seus sonhos continuavam intactos, mas porque a vida humana jamais é perene, partiu a 22 de novembro de 2017, com 63 anos e com muito por fazer, nomeadamente visitar Nova Iorque.”

JOANA MARQUES

Não poderia, também, deixar de ser um companheiro a testemunhar a presença que o Professor José Antônio Vieira Marques continua a ter em quem o conheceu.

“Vazio e gratidão é o que nos fica quando nos falta um bom companheiro de jornada. É que essa falta que sentimos não é feita de “nada”, não é uma “falta vazia”. Está, sim, preenchida pelas marcas que, daquela ou daquele, ficam em nós, ao longo do tempo em que convivemos, e tornaram esse tempo em comum um tempo que vale a pena ter sido vivido. Aliás, não será outra senão esta a medida da nossa humanidade.

São muitas as marcas do Professor José Antônio Vieira Marques que guardamos. Ressoam-nos dele a sua cordialidade e simpatia, a sua lealdade e integridade, a exigência, a experiência, o conhecimento... Queremos deixar este tributo, sobretudo, pensando nos netos. Os netos que lhe iluminavam o rosto sempre que falava deles, sempre que nos contava as brincadeiras, no dia-a-dia com eles, como se de uma menina reencontrada se tratasse... Os netos crescerão até perceberem que era um homem bom e sábio, com a capacidade de, mesmo quando estava a dizer não, a discordar ou a criticar ferozmente (o sentido crítico que manejava com aquele humor cortante alimentado nas raízes do seu Porto) parecer sempre que estava a dizer sim, como se nos afagasse o coração carinhosamente. E essa é uma das maiores virtudes que um ser humano pode possuir.”

JOÃO PAULO JANICAS

PREFÁCIO

“O problema dos fundamentos é, portanto, o grande problema do nosso tempo (...) em grande parte pela dimensão e rapidez das mudanças que exigem enquadramentos que as mesmas mudanças cavam até aos fundamentos. O problema está em sermos levados para um movimento que desorganiza as faculdades de pensar pois não só desvaloriza as referências como (...) em certos casos as inverteu.”

JOÃO BOAVIDA, 2003, 346-347.

“Os professores já não estudam filosofia, história ou sociologia enquanto estão em formação. Eu acho isso muito sério, porque essas disciplinas eram uma base da profissão (...) são formados quase como tecnólogos da educação, são preparados para oferecer conjuntos de instruções.”

MICHAEL YOUNG, 2014, 1116.

“Ciências da Educação” e “Pedagogia” têm sido – muito especialmente no último meio século –, formalizadas como conceitos sinónimos, ainda que, em rigor, e, não obstante a sua complementaridade, sejam distintos. Quintana Cabanas (2006) explica que a primeira se reporta ao campo dos fundamentos susceptíveis de conduzir a prática pedagógica. Em leitura paralela, Pombo (s.d) diz que as disciplinas inscritas nessa vasta área se detêm em questões essenciais do domínio escolar, sustentáculos da

pedagogia. Ambos os autores consideram existir uma relação dialética entre Ciências da Educação e Pedagogia, que, desejavelmente, interroga e faz evoluir, a par, tanto uma como outra.

Na consciência de que a distinção e aproximação conceptual em causa tem desenvolvimentos que vão muito além do que consta no breve parágrafo acima redigido, interessa-nos evidenciar o ponto de encontro entre Ciências da Educação e Pedagogia, para, de seguida, o indagar, tendo por referência o binómio “ensino-aprendizagem”, que se espera (ou deseja) que tenha expressão na escola pública contemporânea.

Na verdade, a Pedagogia, como prática, se destituída do pensamento que as Ciências da Educação vão progressivamente facultando, deixa de ser técnica, arte de fazer, para se reduzir a um tecnicismo cego. Mas, também, as Ciências da Educação se tornarão estéreis se se afastarem da dinâmica do encontro entre aqueles que ensinam e aqueles que aprendem. Encontro que permite, segundo Arendt (1957), que algo prodigioso possa acontecer: a vontade de compreender o mundo por parte dos mais jovens que, “amparada” pelos mais velhos, lhes abre portas que dão para o futuro.

A pergunta que, neste ponto, não podemos deixar de colocar é se a contiguidade e intercomunicação entre os dois mencionados campos de trabalho educativo se traduz em aspiração ou em realidade concreta. Trata-se de uma pergunta especialmente relevante quando localizada no ensino e na formação de professores, pelo muito que podem potenciar ou inibir a dita contiguidade e intercomunicação.

Tendo por certo que, neste século, as reformas dos sistemas educativos, em vez de reforçarem os fundamentos, as bases da profissão docente e da preparação que a ela conduz, têm-nas enfraquecido, justifica-se que a nossa resposta seja de alguma reserva. Como refere Young (2014), veem-se desaparecer conteúdos teóricos que permitem ancorar decisões suscetíveis de orientar a acção esclarecida em favor de “instruções” simples e funcionais, de pendor burocrático e tecnológico. Paradoxalmente, vemos caminhar tal tendência a par de pontuais apontamentos enaltecedores da profissão, resultantes mais de necessidades, tensões e fragilidades objetivas, identificadas no funcionamento da sociedade, do

que do reconhecimento sólido sobre o que significa assumir, em toda a sua extensão, a tarefa docente. Da oposição só pode decorrer, como afirma Boavida (2003), a desorganização do pensamento educativo, tanto pela desvalorização das suas referências como, até, pela sua inversão.

Foi com esta preocupação que delineámos o ciclo de conferências *Percurso nas Ciências da Educação: utopia, democracia, educação, formação*. Partimos da palavra *utopia*, entendida “simultaneamente como ideal e como sonho, isto é, como princípio orientador que, colocado no nosso horizonte, nos indica um caminho a seguir” (Vieira, 2009), na certeza de que, no percurso das Ciências da Educação, ela tem sido reiteradamente retomada para questionar e conferir sentido ao processo perfectivo. Mas com a consciência de que, no campo da Pedagogia, nenhuma utopia pode ser alcançada por inteiro, dada a impossibilidade da sua completa materialização, até pelas vicissitudes do real com o qual convive. Ainda assim, pelo que mencionámos, em educação a utopia não é dispensável, como não é dispensável o real, e, claro está, muito menos é dispensável o encadeamento, a tensão entre as duas dimensões.

O livro que apresentamos, resultante de um conjunto de comunicações que tiveram lugar no mencionado ciclo, tende a acentuar a dimensão da utopia, o seu eterno e ineludível lugar nas Ciências da Educação, traduzindo-se isso no seu título – *Percurso nas Ciências da Educação: lugar para a utopia* –, mas sempre com a Pedagogia no horizonte. E, apesar de, como acima dissemos, nos situarmos no presente, foi pela ideia de percurso (ou percursos) que nos guiámos, tanto mais que, em Educação esta ideia é muitas vezes ignorada, rejeitada ou obscurecida, com a imposição da mudança e da urgência da inovação radical. Sendo as Ciências da Educação diversas, os contributos que procurámos são também diversos, situando-se na filosofia, na ética, na antropologia, na psicologia, e na pedagogia.

De modo mais concreto, no primeiro texto, de carácter marcadamente enquadrador – *Das utopias do Renascimento à crise das utopias e ao seu renascimento* –, João Maria André percorre o espírito utópico na cultura ocidental trazendo-o até à atualidade. Detém-se nas linhagens filosóficas e religiosas do pensamento utópico, centrando-se em diversas utopias do

Renascimento, com destaque para a *Utopia* de Thomas More, tendo também tido em conta outros projetos com a marca da utopia ou enquadrados nesse espírito. Revê a capacidade de imaginar mundos nos séculos XVIII e XIX, assinalando, no século XX, o restauro da tendência para dar lugar ao não lugar dos nossos sonhos ou pesadelos. Termina com uma reflexão sobre a aparente erosão do espírito utópico na atualidade e sobre formas onde ele parece ainda encontrar porto de abrigo.

No texto *Elogio das ideias sofisticadas: sobre a educação e a escola na contraluz dos nossos melhores sonhos*, Luís António Umbelino segue a seguinte via de trabalho: recordar uma ideia forte do passado que permita pensar referências fundadoras das nossas ideias de educação e de escola; avaliar o quanto nos afastámos do respetivo espírito e possibilidades mais férteis; recuperar o melhor do seu sentido e reatualizá-lo. Intenta pôr em prática tal via através da medição de três ideias que recebemos do espírito do século XVIII e que continuam a guardar, porventura, os melhores sonhos humanos sobre a educação e a escola: a ideia de infância, a ideia de educação para o desenvolvimento e a ideia de educação como aprendizagem do gosto de exposição à verdade.

Serafim Duarte, partindo da *Utopia* de Tomás More, publicada em 1516, explora o surgimento não só de um novo género literário: a utopia – narrativa sobre uma sociedade perfeita e feliz situada algures, num espaço-tempo imaginário –, como também um novo tipo de discurso político-filosófico: o utopismo. Tendo em conta a crítica radical à sociedade vivida, projeta no porvir, através de quadros-imagens e ideias-guia, a desejada alteridade social, lugar de realização da justiça e da felicidade. No quadro histórico-cultural do Renascimento percorre também as utopias de More, Rabelais, Doni, Campanella, Andreae e Bacon, como exemplos mais significativos deste período, identificando elementos comuns e diferenças entre si.

Em continuidade, considerando que a construção de uma utopia deve servir para mais do que fuga à realidade difícil ou exercício de agilidade literária, Carlos Maia, no seu texto – *Utopia e dever: contributos para uma antropogogia* –, afirma que ela tem de pressupor a decisão de aperfeiçoamento do humano, o qual, sendo direcionado para o dever de

ser homem, encontra fundamento na orientação ética e educativa válida, promovendo a relação intersubjetiva construtiva, princípio primeiro da cidadania, ou, mais precisamente, pró-cidadania. Isto significa encontrar a disposição ativa de cuidar dos outros, o que não é realizável sem a constante preocupação de sustentabilidade ética. Para salientar a dimensão de bondade que deve qualificar os resultados, os métodos e a finalidade da educação, o autor explica a relevância do termo que integra no título: antropeugogia.

Entrando no pensamento de autores clássicos que marcaram os desígnios da Educação, conferindo-lhe um carácter utópico, Maria Luísa Branco detém-se no legado de John Dewey, de modo muito especial na obra que publicou em 1916. A releitura que dela apresenta no seu texto – *Revisitando a obra «Educação e democracia» de J. Dewey* – interroga o presente: serão as ideias enunciadas no passado, em concreto as deste representante maior da Educação Nova, ainda capazes de interpelar e orientar a nossa ação educadora? A resposta é dada através dos seguintes passos: papel da Educação como reconstrução social; nexos entre democracia e educação e seu impacto na organização dos ambientes educativos; e potencialidades de resistência ao paradigma de educação neoliberal vigente.

Tendo em conta tal paradigma, no capítulo seguinte – *Educação e literacia: da literacia funcional à literacia crítica* – Maria Isabel Festas analisa a noção de literacia, na perspectiva de vivência em democracia. É uma análise que se justifica dado a literacia ser declarada como grande prioridade educativa, embora o seu sentido possa ser diverso: o sentido funcional, destacado pelo discurso oficial, direcionado para a aquisição de competências requeridas no mercado de trabalho é distinto do sentido crítico, que direciona para a formação de cidadãos com capacidades de reflexão, participação e intervenção cívicas. Partindo do pressuposto que estas capacidades dependem do domínio de conhecimentos, defende um currículo que os valorize, contestando um outro de carácter instrumentalista, centrado em estratégias e no saber fazer. Nesta linha, para conseguir alcançar a vivência enunciada, destaca a importância de uma escola em que todos, e não apenas as elites, possam aprender a pensar.

No capítulo final – *Um elo quebrado? A relação professor-alunos em tempos de utopia-distopia. Uma leitura guiada por Hannah Arendt* –, Maria Helena Damião parte de um ensaio clássico da filósofa mencionada no título para se deter na relação aí explicitada. Em concreto, analisa a tendência da sua desagregação que, não sendo recente, ganha protagonismo no quadro das transformações propostas, a um nível global, para a educação escolar. Em discursos que as veiculam, recuperando-se a utopia da aprendizagem autónoma, recupera-se também a distopia de, por essa via contestável, se abrirem as portas para um futuro inigualável. Face à possibilidade de quebra de um elo relacional, essencial na formação do ser humano e no evoluir do mundo, sublinha a necessidade de se voltar ao seu sentido matricial.

Concluimos este prefácio realçando que tanto o ciclo de conferências a que aludimos como este livro que apresentamos surgiram do encontro entre pessoas e entidades que, desde há muito, trabalham na formação de professores. Além de agradecermos aos autores o seu empenho nesta dupla tarefa, agradecemos o pronto acolhimento da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, do Centro de Estudos Interdisciplinares (CEIS20) da mesma da Universidade, dos Centros de Formação de Associação de Escolas “Nova Ágora” e “Minerva”, sedeados ambos em Coimbra, e da Fundação Engenheiro António de Almeida. Cada pessoa, cada entidade, preserva, à sua maneira, o lugar da utopia na Educação; daí o nosso redobrado agradecimento.

Referências bibliográficas

- ARENDDT, H. (1957/2006). A crise na educação. In H. Arendt. *Entre o passado e o futuro* (pp.183-206). Lisboa: Relógio D'Água.
- BOAVIDA, J. (2003). Como educar no rescaldo de dois mundos? In I. Alberto: A. C. Fonseca; C.P. Albuquerque; A. G. Ferreira & J. Rebelo. *Comportamento anti-social: escola e família* (pp. 331-361). Coimbra: Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra.

- POMBO, O. (s.d). A escola é o lugar onde a memória se faz futuro. Consultado em <https://www.apagina.pt/?aba=6&cat=566&doc=15080&mid=1>.
- QUINTANA CABANAS, J.M. (2006). Prólogo. In J. Boavida & J. Amado. *Ciências da Educação: epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- YOUNG, M. (2014). (Entrevista de C.V.A Galian & P.B.J. Louzano). Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. *Educação e Pesquisa*, vol. 40, n.º 4, pp. 1109-1124
- VIEIRA, F. (2009). Novas tecnologias, novas utopias. *Morus – Utopia e Renascimento*, n.º 6, 181-192.
- VIEIRA, F. (2013). A utopia tem uma função crítica; não é um objetivo, é um processo. *A Página da Educação*, n.º 200. Consultado em <https://www.apagina.pt/?aba=6&cat=566&doc=14392&mid=1> e <https://www.profedicoes.pt/revista-da-primavera-n%C2%BA-200>.

(Página deixada propositadamente em branco)

JOÃO MARIA ANDRÉ

Universidade de Coimbra, Instituto de Estudos Filosóficos, Faculdade de Letras.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9036-9757>

CAPÍTULO 1

DAS UTOPIAS DO RENASCIMENTO À CRISE DAS UTOPIAS E AO SEU RENASCIMENTO

FROM THE UTOPIAS OF THE RENAISSANCE TO THE CRISIS OF UTOPIAS AND THEIR REVIVAL

RESUMO: O objetivo é fazer um percurso alargado pelo espírito utópico na cultura ocidental. Assim, começaremos por rastrear as diferentes linhagens do pensamento utópico, uma com raízes filosóficas e outra partindo do imaginário religioso, qualquer uma delas com disseminações diferentes na atualidade. Num segundo momento, centrar-nos-emos mais nas diversas utopias do Renascimento, com especial destaque para a *Utopia* de Thomas More, mas sem esquecer os textos de Campanella, Francis Bacon e Johann Valentin Andreae e outros projetos que, sem terem a forma de utopia, não deixam de ostentar a marca do espírito utópico. Depois de um breve percurso pelo desenvolvimento da capacidade de imaginar mundos nos séculos XVIII e XIX, entraremos no século XX e em algumas tendências que restauram ou de forma negativa, como contra-utopias ou distopias, ou na forma positiva, como novas formas da *polis* humana, a tendência para dar lugar ao não lugar dos nossos sonhos ou dos nossos pesadelos. Concluiremos este percurso com uma breve reflexão sobre a aparente erosão do espírito utópico na atualidade e sobre algumas formas em que ele parece ainda encontrar porto de abrigo.

Palavras-chave: Utopia, distopia, não lugar, espírito utópico, educação.

ABSTRACT: The goal is to do an extended path through the utopian spirit in western culture. Thus, we will start by tracking the different lineages of utopian thought, one with philosophical roots and another descending from the religious imaginary, each of them with different disseminations in the present time. Secondly, we will focus on the various utopias of the Renaissance, with a special highlight towards Thomas More's *Utopia*, without forgetting Campanella's, Francis Bacon's and Johann Valentin Andreae's texts, as well as other projects that, without having the form of a utopia, still display the imprint of the utopian spirit. After a brief course by the development

of the ability to imagine worlds in the 18th and 19th centuries, we will enter the 20th century and some of the trends that restore, either negatively as counter-utopias or dystopias, or positively as new forms of the human *polis*, the tendency to give way to the non-place where our dreams and nightmares lie. We will conclude this path with a brief reflexion about the apparent erosion of the utopian spirit in the present day and about some ways it still seems to find a safe harbour.

Keywords: Utopia, dystopia, non-place, utopian spirit, education.

Introdução

O tempo que atravessamos é, mais uma vez, de encruzilhada. Não por nos encontrarmos na segunda década de um novo século. Mas porque entrámos nele e nele continuamos num horizonte de fragmentação. Fragmentam-se as nossas identidades em desconstruções de figuras, sentidos e narrativas, transformando os nossos “eus”, individuais ou coletivos, que já em si são múltiplos, numa sobreposição de peles em que se mistura a escrita dos grandes livros com as escritas homogêneas dos *mass media* e as escritas caligraficamente pontuadas dos *piercings* e das tatuagens com que os nossos filhos reclamam e exibem os mapas do seu crescimento e os símbolos das suas vivências afetivas (Le Breton, 2002). É também de encruzilhada o tempo que atravessamos sobretudo porque o percorremos em rede: a *World Wide Web* fez-nos entrar no seu mundo de inúmeros nós e caminhos em cujo labirinto parecemos condenados a erráticamente viajar, sem bússola nem destino (Maldonado, 1998). Parece não haver ponto de fuga neste novo perspetivismo, pois os centros de confluência dos quadros que representamos e em que nos representamos multiplicam-se ao infinito nos espelhos paralelos dos nossos *écrans* e nos espelhos côncavos e convexos das nossas fantasias. E, assim, o não lugar dos nossos sonhos vai cedendo o lugar aos lugares todos dos nossos olhares.

Aquilo a que chamamos projetos utópicos, e que nem sempre teve o nome de utopia no vocabulário conceptual do ocidente, tem fundamentalmente duas raízes que, com M. B. Pereira, importa distinguir antes de enfrentar os rostos concretos do seu desenho, a fim de evitar a confusão

de gêneros que, por terem origens diferentes, implicam diferentes cargas e abrem para diferentes caminhos. Uma dessas origens tem claramente a ver com o princípio grego do nosso filosofar, emergindo com o nascimento da própria *polis* cujo criador é identificado por Aristóteles, na sua *Política*, com Hipódamo de Mileto (Aristóteles, 2014: L. II, cap. 8, 2360-2363) ¹. Teria sido ele o primeiro arquiteto a desenhar cidades inteiras e a lançar os alicerces de uma constituição ideal. É na sequência dos traços por ele rasgados que se elevam as considerações de Platão, não só na sua *República*, mas também nas *Leis*, onde um maior realismo impera na transposição do plano da perfeição sonhada para a cidade concreta que se levanta perante os seus olhos. E é também na sequência de Hipódamo de Mileto e de Platão que Aristóteles, na sua *Política*, lança, a partir do livro IV, a teoria geral da cidade perfeita, antecedida de modo sábio e prudente por estas considerações: “quando se quer estudar a questão da República perfeita, com todo o cuidado que reclama, importa precisar em primeiro lugar qual é o género de vida que merece sobretudo a nossa preferência”. Para o definir, o filósofo grego acrescenta: “Um primeiro ponto, que ninguém pode negar, porque é absolutamente verdadeiro, é que os bens que o homem pode gozar se dividem em três classes: os bens que estão fora da sua pessoa, os bens do corpo e os bens da alma, consistindo a felicidade na reunião de todos eles” (Aristóteles, 2014: L. VII, cap. 1, 2491-2493). Trata-se, assim, de um projeto que assenta a sua definição numa cuidada análise da praxis vivencial e no que surge como indispensável para proporcionar a felicidade na existência. Estas três referências marcarão uma linhagem de projetos utópicos que se reacenderá no século XVI com Thomas More e que, a partir de então, conhecerá uma fortuna extraordinária.

A segunda raiz ou a segunda linhagem de projetos utópicos, que constituirá também uma família rica em evolução ao longo da história, apresenta como especificidade na sua contraposição com esta o facto de encontrar a sua inspiração não numa análise da existência, mas numa referência ao religioso e ao sagrado e na sua conseqüente vinculação à

¹ Cf., a este propósito, Servier, 1967, pp. 28-30.

noção de reino, identificado como o “reino do bem”, o “reino dos justos” ou o “reino de Deus”, que não é remetido, na sua realização escatológica, para além do tempo e da história, mas que reclama para este tempo e para esta história a construção do “novo céu” e da “nova terra”. A mentalidade utópica que a partir daqui se elabora aparece assim vinculada aos movimentos do milenarismo e da apocalíptica que se estruturam a partir de uma tradição que encontra a sua origem na releitura, feita por Zaratustra ainda antes do século VI a.C., da luta entre o bem e o mal, entre a ordem e o caos, que terminaria com uma vitória final de Deus e dos seus aliados e com um estádio de paz e de felicidade cujo advento se calendariza por períodos de mil anos. Esta reformulação da esperança dos homens na vinda de um reino de paz penetra em determinadas comunidades judaicas e ecoará nos dois textos apocalípticos: no da Bíblia hebraica, o Livro de Daniel, redigido no século II a.C. e no Novo Testamento, o Apocalipse de João (*Ap.* caps. 20 e 21).

Gera-se assim a crença milenarista em que assenta a convicção de que entre o tempo presente, marcado pelo infortúnio, pela perseguição e pela guerra, e a eternidade haverá um período de mil anos em que reinará a paz e a felicidade. Esta crença desenvolve-se entre os cristãos dos primeiros séculos, entre os quais se contam muitos milenaristas, reativando-se após os terrores do ano mil, em que se esperava o fim do mundo, quando Joaquim da Fiore, no século XII, formula o seu plano apocalíptico da história, que divide em três épocas, a de Deus Pai, com 1260 anos, a do Filho com 1200 anos e a do espírito que se iniciará no século XII².

1. As utopias do Renascimento e da Modernidade

O Renascimento, essa época histórica em que se dá a transição da Idade Média para a Modernidade, é talvez o período que mais pontos em comum tem com o tempo que vivemos e por isso o privilegiamos

² Para esta linhagem da utopia, cf. Baptista Pereira, 2002, sobretudo pp. 47-59.

para um confronto com a atualidade em ordem a iluminar as nossas respostas e os nossos projetos. Dissolve-se então uma ordem já velha de muitos séculos, fragmenta-se uma cosmovisão baseada numa racionalidade integradora de todos os sentidos da existência, descobre-se o mundo na sua estranha e heteróclita composição de terras, povos, fauna e flora, sente-se a vertigem do infinitamente grande do universo em que o homem não é mais do que um ponto a viajar no silêncio dos espaços siderais e assume-se o indivíduo na sua liberdade e na sua ipseidade criadora³.

Nesta perspetiva, “a utopia” enquanto tal é um fruto amadurecido do Renascimento e da descoberta do homem e do indivíduo que nele acontece (Pacquot, 1996). Ao desenhá-la, o homem quinhentista ou seiscentista não faz mais do que dar cumprimento ao texto programático de Pico della Mirandola, Conde da Concórdia, quando, no início do seu *Discurso sobre a dignidade do homem*, faz do ser humano o artesão e o artista de si próprio⁴. Estávamos então no final do século XV. Cerca de duas décadas depois, Thomas More, embaixador na Flandres, inicia a redação da obra com o título *De optimo reipublicae statu deque nova insula Utopia*, que em 1516 apareceria primeiro em Lovaina e, logo a seguir, em 1517, em Paris, em 1518 em Basileia e em 1519 em Florença.

Inserindo-se plenamente no Renascimento como descoberta do mundo e da natureza, a *Utopia* de More é simultaneamente a primeira ecotopia da nossa história conceptual, ou seja, a primeira utopia verdadeiramente ecológica e esse é o traço fundamental que a distingue de outras grandes utopias do Renascimento, como a de Tomás Campanella e a de Francis Bacon. Trata-se de uma utopia eminentemente naturalista, que vai buscar toda a sua inspiração a uma relação espontânea e equilibrada com a natureza e é mesmo aí que encontra a sua raiz e a sua fundamentação o princípio económico estruturante da ilha da *Utopia* que fez dela uma

³ Para uma excelente síntese de todas estas transformações, cf. Garin (1972). Um aprofundamento mais recente de alguns destes tópicos é-nos oferecido por Granada (2000).

⁴ Cf. deste autor *De hominis dignitate. Heptaplus. De ente et uno* (tradução de 1942, pp. 105-107).

espécie de carta antecipadora do comunismo do século XIX: a abolição da propriedade privada. Tal abolição e a respetiva apropriação comunitária dos bens e das riquezas fundamenta-se num relacionamento pleno e integral com a natureza que, desse modo, não pode ser propriedade de ninguém, e é também devido a esse primado da natureza que toda a economia da ilha da *Utopia* se apoia na atividade agrícola, aquela em que o jogo com a natureza é mais claro e mais evidente.

Se a *Utopia* de More é uma ecotopia ou uma utopia naturalista, *A Cidade do Sol* escrita pelo frade dominicano Tomás Campanella, há pouco mais de quatro séculos, em 1602, poderia ser caracterizada como uma utopia mágica, ou talvez melhor ainda, metafísico-astrológica, pois a cidade é, na sua arquitetura e na sua organização política, simultaneamente um tratado mágico-astrológico e um tratado metafísico. Se a arquitetura do espaço é profundamente astrológico-cabalista, no que se refere à sua dimensão metafísica, a organização política é quase como um compêndio de filosofia. A cidade é governada por um príncipe-sacerdote chamado Hoh, que Campanella traduz com a designação de Metafísico, e que é o chefe tanto no plano temporal como no plano espiritual. É assistido por um triunvirato de chefes subalternos – Pon, Sir e Mor –, ou seja, Potência, Sapiência e Amor. No que se refere à *paideia* das crianças e dos jovens e à educação do povo, é de sublinhar, por um lado, a sua dimensão lúdica e, por outro, a sua realização como aplicação concreta e literal da antiga metáfora de que o mundo é um livro. A Sapiência fez adornar as muralhas externas e internas dos sete círculos com pinturas que representam todas as ciências e é assim, lendo o que está escrito ou pintado nos muros, que se aprende.

Enquanto a *Utopia* de More era naturalista e *A Cidade do Sol* de Campanella era metafísico-astrológica, *A Nova Atlântida*, de Francis Bacon, escrita também no início do século XVII é já o que poderíamos chamar uma utopia tecnocientífica. É que o Renascimento não foi só a descoberta do homem e da natureza ou a afirmação do poder da magia, foi também o início da magia do poder, da atração que o poder exerceu sobre o próprio homem, sobre o seu saber e sobre a sua ação. E se o *Novum organon* deste autor é uma redefinição dos caminhos do saber

na sua articulação com o poder⁵, *A Nova Atlântida* é o sonho do poder proporcionado por esse saber assim redefinido e pela sociedade em que ele se afirma. Esta utopia, escrita seguramente entre 1622 e 1624 e publicada, incompleta, em 1627, mais do que preocupar-se em nos descrever a organização política de uma sociedade diferente, visa apresentar-nos a organização do conhecimento, os pilares em que assenta a investigação e as novidades científicas e tecnológicas a que chegou o povo de Bensalém, descendente de cristãos convertidos outrora por S. Bartolomeu que guardam a arca de cedro de Salomão e de que um sábio Rei, em homenagem ao também sábio Rei dos Judeus, criou a instituição fundamental desta ilha, dando-lhe justamente o seu nome: Casa de Salomão. Em *A Nova Atlântida*, estamos perante uma afirmação do poder do homem que passa pela afirmação do poder da técnica: é a noção de progresso que dá aqui os seus primeiros passos e que rasgará, um ou dois séculos depois, o horizonte da Europa dita das Luzes.

Em 1619, um ano depois do início da Guerra dos 30 anos, é publicada a obra *Reipublicae Christianopolitanae Descriptio* do humanista protestante Johann Valentin Andreae, que viveu, entre 1586 e 1654, no mundo tumultuoso de várias cidades alemãs e se correspondeu com homens insignes como Samuel Hartlib e Jan Comenius, sendo considerado o autor dos primeiros textos dos Rosa-Cruz. Trata-se de uma utopia que se filia mais na segunda tendência que considerámos inicialmente, de inspiração religiosa, uma vez que a religião ocupa nela um lugar central, sendo obrigatória a frequência dos atos de culto três vezes por dia e servindo o templo, simultaneamente, para os atos religiosos, reuniões públicas e espetáculos musicais e teatrais. Sob o ponto de vista político, a cidade tem no Teólogo o seu mandatário e é representada por 24 magistrados municipais sendo o executivo um triumvirato, com um Juiz, que detém o poder central, um Ministro e um Diretor de conhecimento que é responsável pela educação, os quais são casados, metaforicamente, com a

⁵ Cf. F. Bacon, *Novum organon*, P.I, aforismo 3, in *The Works of Francis Bacon*, III, Faksimile – Neudruck der Ausgabe von Spedding, Ellis und Heath, Stuttgart-Bad Cannstatt, Friedrich Frommann Verlag Gunther Holzboog, 1963, p. 157: “Scientia et potentia humana in idem coincidunt, quia ignoratio causae destituit effectum”.

Consciência, a Compreensão e a Verdade e sendo assistidos cada um deles por um senado que os aconselha. As leis derivam do Evangelho assentando nas normas básicas da justiça, da paz e da caridade, notando-se, na chave desta construção, um controle e uma harmonia de Religião, Justiça e Saber, que o autor considera serem igualmente as chaves do cristianismo, e daí que a cidade seja configurada e designada pela Religião Cristã.

Entretanto, sem ostentar propriamente o nome de Utopia, poderíamos também inscrever no género utópico, antes de todas estas utopias acabadas de referir, a obra de Nicolau de Cusa *A paz da fé*, que narra a forma como os mais sábios de cada povo e da cada cultura, em diálogo com o Verbo, com Pedro e com Paulo, chegam à concórdia de todas as religiões no céu da razão, numa *una religio in rituum varietate*⁶, concórdia essa que constitui o fundamento para uma “paz perpétua”, expressão cunhada por Nicolau de Cusa três séculos antes de Kant a adotar como título de um dos seus opúsculos.

Entre o século XVII e o século XX suceder-se-ão outras inumeráveis utopias em infindas formas e configurações. Algumas continuarão a tradição de More e Campanella, descobrindo esses não lugares num espaço perdido, como Samuel Hartlieb, que publica em 1641 *A descrição do famoso reino de Macária*, como Samuel Gott, presumível autor de *A Nova Solima*, como James Harrington que, em 1656, editará *Oceana*, ou como Fénelon, que, em 1699, nos dará conta do estado de natureza idealizado em *As aventuras de Telémaco*; outros procurarão o não lugar nos espaços siderais, como Savinien Cyrano de Bergerac que, em *O outro Mundo*, nos contará, primeiro, em 1657, *A História Cômica dos Estados e Impérios da Lua* e, depois, em 1662, *A História Cômica dos Estados e Impérios do Sol*; finalmente, outros procurarão o não lugar num outro tempo ou num tempo futuro, como Mercier que, com a sua obra intitulada *O ano de 2440*, opera a transformação das utopias em ucronias, que são utopias no tempo, pois toda a terra é já conhecida dos homens e parece não esconder qualquer lugar que se revele ainda como o bom lugar dos projetos utópicos e eutópicos. A filosofia do progresso aqui implícita,

⁶ Cf. Nicolau de Cusa, *De pace fidei*, h VII, n.º 6, p. 7, linhas 10-11.

articulada com a dimensão científico-técnica e material desse mesmo progresso, estará, no entanto, na base de um novo surto de utopias que surgirão no início do século XIX, para as quais Thierry Paquot propõe a designação de “utopias industrialistas” (Pacquot, 1996, 25) dado estarem intrinsecamente relacionadas com o processo de industrialização da Europa que se desenvolve fundamentalmente a partir de 1789, mas que, desde a obra de F. Engels, têm vindo a ser conhecidas com a fórmula consagrada de “socialismos utópicos”. Contam-se, entre elas, primeiro *O verdadeiro sistema* de Léger-Marie Deschamps, monge beneditino que viveu no século XVIII, e os dois textos de Restif de la Bretonne, o *Andrographe*, de 1782, e o *Thesmographe*, de 1789, projetos de reorganização de toda a sociedade na base de associações formadas pelos representantes das diferentes profissões e das diferentes classes e numa radical redistribuição igualitária da terra⁷. De entre as “utopias industrialistas” ou “socialismos utópicos” que se lhes seguiram, merecer-nos-iam uma especial referência os trabalhos de Robert Owen, Saint-Simon e Charles Fourier, que não podemos analisar aqui pormenorizadamente por questões de espaço e de tempo.

Um século depois, o mundo, agora por razões diferentes, vê-se de novo confrontado com sinais que exprimem também o colapso da civilização. Dilacerado por duas guerras, marca da ambição, do desentendimento, do poder desmesurado, descobre no holocausto o outro lado do homem e o outro lado dos seus desejos e das suas paixões: o mito do eugenismo e a paixão do domínio destroem, com cidades inteiras, os templos e os marcos da nossa memória, a pretensa superioridade da dita raça ariana extermina, em campos de concentração e em fornos crematórios, mais de 4 milhões de judeus e, mais tarde e por mãos americanas, o cogumelo de fogo atômico quase apaga do mapa Hiroshima e Nagasaki e reduz a cinzas 200.000 pessoas. O Terceiro Reich não é a utopia pervertida de um Führer; é antes a contra-utopia de uma Europa agonizante, ou seja, é, em oposição ao roteiro das *eutopias* que germinaram entre o século XV e o

⁷ Cf. Abgar Ioannissiane, “Restif de la Bretonne e o comunismo utópico”, in Magalhães-Vilhena (Org.) 1980 pp. 79-95).

século XIX, a verdadeira *distopia* do ocidente, povoada de vários *distópoi*, como Auschwitz e Buchenwald, que são mesmo, etimologicamente, “maus lugares”. É neste contexto da destruição do homem pelo homem e do esvaziamento do diálogo que emerge uma das mais importantes utopias do século XX, a utopia da comunicação. E se, no Renascimento, o habitante da Utopia era o que se poderia chamar o “homo naturalis”, num caso, o “homo magicus”, noutro caso, o “homo scientificus” noutro, e o “homo religiosus” noutro ainda, se no século XVIII era o “homo oeconomicus” e no século XIX o “homo technicus” ou o “homo laborans”, o habitante da nova Utopia é o “homo communicans” (Breton, 1994, 45-58).

Mas o que é o “homo communicans”? O resultado de um processo em que tudo se centra na linguagem binária dos computadores e na sua unidade básica que é o *bit*. Mas, ao substituir-se assim a linguagem natural pela linguagem formalizada da máquina, é também um novo homem-máquina que se substitui ao homem autêntico lançado na aventura da história e do tempo como ser no mundo. Este homem comunicante é, como lhe chamou Philippe Breton, “um ser sem interior” (Breton, 1994, 50), feito apenas de transparência e de superfície, feito de ligações, cuja pele não é a memória densa de tristezas e alegrias, afetos e paixões, desejos ou tragédias, mas a superfície em que se cruzam os circuitos digitais nos quais as mensagens circulam à velocidade da luz. Ao seu desenvolvimento dar-se-á o nome de Telépolis (Echeverría, 1994, 19)⁸, a última metamorfose das tecnópolis dos séculos XIX e XX, que tiveram as suas distopias formuladas por A. Huxley e G. Orwell.

2. A crise das utopias

Vivemos, desde o final do século XX e no início do século XXI, numa vertigem do espaço e do tempo, que é também a vertigem da velocidade no espaço e no tempo (Virilio, 2000) e é neste quadro que nos perguntamos pelo lugar da utopia. Pergunta que foi sempre contraditória na medida em

⁸ Sobre a sedução desta nova cidade nos seus traços utópicos, cf. Lévy (2002).

que é, afinal, uma pergunta pelo lugar do não lugar. Mas que hoje parece ainda mais contraditória na medida em que todos os lugares parecem estar a descoberto e mesmo os não lugares sonhados e imaginados, se não os habitamos nos espaços virtuais que a tecnociência nos constrói com uma maior aparência de verdade que os nossos efetivos espaços reais, habitamo-los com a ajuda da psicanálise que se encarrega de expor os lugares traumáticos em que assenta a sua construção. Assim, a novidade e a abertura próprias da utopia desvanecem-se numa sociedade que se encarregou de transformar em tópico tudo o que poderia ter a marca de utópico e talvez esteja aí um dos principais motivos da crise das utopias, do seu não lugar nos lugares da nossa contemporaneidade e, por isso, o discurso utópico parece ter deixado de ser um tópico deste entre-tempo a que alguns chamaram pós-modernidade para ser apenas aquilo que etimologicamente é, ou seja, um discurso *utópico* e até mesmo *atópico*, um discurso, pura e simplesmente, sem lugar. É certo que alguns filósofos ao longo do século XX procuraram recolocar o espírito da utopia no centro das nossas atenções. É o caso de E. Bloch, por exemplo, que, com o princípio esperança, estabeleceu o *ainda-não* como princípio da convertibilidade entre o real e o possível (Borges, 1993), mostrando que se o real é processo, se somos, mas não nos temos e, por isso, estamos sempre no processo de ser⁹, então a verdade não é apenas o que já aconteceu, mas é também o que ainda não foi, mas pode vir a ser.

Diria que quatro motivos parecem justificar o desaparecimento da utopia, como utopia, no horizonte do século XX e no início do século XXI: por um lado, a invasão de todos os lugares, pela extensão e rapidez da comunicação e, agora, pelo fenómeno da globalização, não deixa já espaço para a existência de não lugares; por outro lado, a realização do virtual e a virtualização do real acabam por banalizar o campo infinito dos possíveis reduzindo-o à escala do virtualmente realizável; além disso, há que acrescentar que, se as utopias anteriores assentavam fundamentalmente no conceito de *polis* e no espírito comunitário que lhe anda associado, o

⁹ Cf. Wolfdietrich Schmeid-Kowarzick “Suche nach uns selbst ins Utopische”, in Fleischer (1995).

final do século XX e estas primeiras décadas do século XXI confrontam-nos com um individualismo atroz que parece deixar pouco lugar para o desenvolvimento de projetos comunitários ou de projetos utópicos para a *polis*, até porque utopias coletivistas práticas do século XX terão ficado muito aquém do que projetavam, produzindo os totalitarismos ou os holocaustos dos eugenismos que ainda hoje nos perseguem em sonhos e em pesadelos. Finalmente, há a registar que continua a perdurar o fim das grandes narrativas para o qual já Jean-François Lyotard (s.d) apontava no seu delineamento da condição pós-moderna e que está também subjacente à tese de Fukuyama do “fim da história”: ora atendendo a que as utopias da idade clássica foram todas elas formuladas sob a forma de narrativas e os projetos utópicos constituem mesmo exemplos relevantes do que se pode chamar grandes narrativas, compreende-se que no momento em que essas grandes narrativas se diluem, também os projetos utópicos tendam a esbater-se de alguma maneira. Estes quatro motivos constituiriam aquilo que poderemos designar como a atual negação da utopia.

É neste quadro da crise das utopias que Z. Bauman, no seu último livro, publicado em 2017, reformula o conceito de utopia através do conceito de retrotopia, para caracterizar um tempo marcado pela nostalgia, em que se inverte o caminho e se navega para trás, em vez de se navegar para a frente. Propõe-se registar algumas das mais significativas tendências de “regresso ao futuro” neste “fase retrotópica” da história da utopia, que constitui uma espécie de negação da negação da utopia e que assim responde à crise das utopias entendida como negação da utopia. Examina especialmente “a reabilitação do modelo de comunidade tribal, o retorno à conceção de um eu primordial/primigénio predeterminado por fatores não culturais e imunes à cultura e o substancial abandono da ideia de que a noção de ‘ordem civil’ possua algumas características essenciais presumivelmente não negociáveis e *sine qua non*”. Daí os quatro capítulos, intitulados respetivamente “retorno a Hobbes”, em que se analisa a situação atual de regresso a uma mentalidade competitiva de guerra de todos contra todos, “retorno à tribo”, que foca as tendências atuais de regresso a formas grupais de natureza tribal e a comunitarismos exacerbados, “retorno à desigualdade”, centrando-se na intensificação de desigualdades sociais nos tempos atuais,

e “retorno ao ventre materno”, dedicado aos processos de desvinculação social, de regresso a si próprio e às respetivas matrizes individuais e a que David Le Breton presta também uma especial atenção no último livro intitulado *Disparaître de soi Une tentation contemporaine*¹⁰, em que percorre as formas de desaparecimento de circulação, tanto na literatura, como nas práticas quotidianas de diversos modos e com diversas figuras. Explicando o aparecimento destas tendências, considera Bauman que “os fenómenos de ‘retorno à tribo’ e de ‘retorno ao ventre materno’ – dois grandes afluentes do rio em pleno de ‘retorno a Hobbes’ – surgem substancialmente da mesma fonte: do terror do futuro, incorporado no imprevisível, exasperante e incerto presente. Não penso que haja muitas esperanças de os drenar, a menos que se consiga bloquear a fonte de que nascem, ou que se obrigue o *Angelus novus* – o ‘anjo da história’ – a voltar-se de novo” (Bauman, 2017, 153). Mesmo cético, a última palavra de Bauman, no epílogo da obra, aponta para a promoção de uma “cultura do diálogo” (Bauman, 2017, 166) em suporte da qual se reclama de algumas intervenções do Papa Francisco e que lhe permite responder a alguns desafios da multiculturalidade, dos movimentos migratórios e da mobilidade dos refugiados.

3. O renascimento das utopias

Se quisermos falar do renascimento das utopias temos de o procurar em outras expressões que não são necessariamente as expressões clássicas. Elas não aparecem, de um modo geral, sob a forma de narrativas compostas e apresentadas com as marcas individuais dos seus autores. Diríamos que nos surgem, sobretudo, sob a forma de tendências assumidas por diversas correntes intelectuais que dão forma a algumas aspirações sociais, não necessariamente consensuais, mas expressas no caráter fragmentário de escritos e movimentos sociais que as suportam e lhes dão corpo.

¹⁰ Cf. Le Breton, 2015 e, também, num sentido idêntico, Zaoui, 2015.

Francis Wolff publicou, em 2017, um livro sobre três utopias contemporâneas que se apoia no jogo que se estabelece entre Deus, o ser humano e o animal, que fundava as anteriores utopias e lhes dava, precisamente, um caráter humanista. Respigamos desse livro algumas ideias sobre o atual renascer do espírito utópico no seu alcance e nos seus limites. A perda das fronteiras entre o reino do divino, o reino do humano e o reino dos animais faz crescer sonhos e projetos utópicos cujas cores nem sempre são as mais agradáveis.

É da perda das fronteiras entre o humano e o divino que derivam os projetos utópicos do chamado pós-humanismo. Eles nascem do casamento entre economia, tecnologia e conhecimento resultante da convergência das Nanotecnologias, das Biotecnologias, da Informática e das Ciências Cognitivas, que dão origem à utopia de uma vitória sobre o envelhecimento biológico e sobre a morte e ao nascimento de uma nova espécie. O progresso das ciências e das tecnologias chega aqui a um ponto máximo: a libertação dos limites do humano despido da sua animalidade que ainda perpassava as utopias clássicas e a sua transformação num Deus; assim, o levar até ao cume a sua natureza mecânica poderá fazer dele um Deus, como resultado de um processo de humanização da máquina e de mecanização do humano (Wolff, 2017, 42-46). O desenvolvimento atual da inteligência artificial transporta consigo as sementes de uma humanização da máquina que aliviariam o caráter aparentemente trágico da mecanização do humano que se converte numa melhoria do humano para lá dos seus limites naturais e dos constrangimentos da sua natureza. Se a clonagem liberta o homem do nascimento, o prolongamento maquinal das funções vegetativas, animais e cognitivas liberta o homem da morte e, assim, abre as portas à imortalidade, não fora da terra, mas dentro da própria vida terrena. Acompanha este processo uma tripla redução conceptual: do que é próprio da humanidade à animalidade, da animalidade ao biótico e do biótico ao mecânico (Wolff, 2017, 48). Em tudo isto parece ser a consciência que se perde e a unidade do ser humano que se esvai. Trata-se de ultrapassar os limites que parecem ser impostos pela “natureza humana”, precisamente porque nesta utopia não há qualquer definição de natureza humana.

Mas é também de perda de fronteiras que deriva uma outra utopia contemporânea tão cara à chamada ecologia profunda: a utopia animalista. Estamos assim nos antípodas da revolução pós-humanista: se na primeira parece ser o sentido do limite entre o humano e o divino que se perde, nesta parece ser o sentido do limite entre o humano e o simples animal que se dilui (Wolff, 2017, 66). Servida por movimentos militantes enquanto frentes de libertação animal, trata-se de aspirar à realização de uma organização biótica em que o homem perderia completamente o seu lado predador, o que se tornaria visível nos seus costumes sociais, alimentares e de lazer, sendo, em contrapartida, o animal humanizado (Wolff, 2017, 76-79). Trata-se de uma utopia radicalmente abolicionista (o termo é transposto do abolicionismo escravagista humano para este abolicionismo escravagista animal), zoocentrada e altruísta no seu sentido mais amplo (já que no outro se incluem todas as espécies de seres vivos). O objetivo é superar uma sociedade escravagista dos animais, em que o homem, de herói conquistador, se assume no seu parentesco estreito com aqueles de que fez escravos e daí a sua palavra de ordem “libertação animal”, que atinge o próprio ato de domesticação e a existência de animais domésticos. Se a utopia pós-humanista humanizava a máquina para mecanizar o homem, a utopia animalista humaniza o animal para animalizar o homem. É a mentalidade *vegan* na sua máxima expressão que pressupõe uma alteração radical do sentido de comunidade nesta nova utopia: já não se trata de defender a comunidade política nem a comunidade humana, mas o conjunto de todos os animais sensíveis ou sentientes na sua individualidade específica com um sentido moral que Peter Singer formula como o anti-especismo, não havendo moralmente qualquer razão para diferenciar os seres humanos dos seres das outras espécies que assim adquiririam, tal como os homens, direitos de cidadania nas novas zoópolis daqui decorrentes. Todavia, na sua radicalidade, esta utopia não é comunitária, mas maximamente individualista: é cada animal na sua individualidade que está em causa e não a comunidade biótica que suporta grande parte das ecologias contemporâneas, o que faz com que o animalismo não seja propriamente uma vertente da ecologia que se inspira no holismo e se pauta pelo princípio do equilíbrio e da

sustentabilidade do todo, nele incluindo os seres não sentientes (Wolff, 2017, 82-83). Além disso, esta utopia labora num equívoco quando fala dos direitos dos animais de um modo idêntico àquele como falamos dos direitos humanos: que significa aqui o universalismo e o igualitarismo? Levados às suas últimas consequências não se tornariam palavras de ordem vazias e loucas, o que se torna evidente quando se faz a sua aplicação ao direito à alimentação de cada animal na cadeia de todos os seres vivos e das suas formas específicas de sobrevivência (Wolff, 2017, 88-90)?

Em última análise a utopia animalista repousa num certo anti-humanismo que, apesar de tudo, não dispensa um antropocentrismo camuflado: ela só é possível porque é reconhecida ao homem uma prerrogativa que os outros animais não têm, a de agir eticamente (porque o animalismo ou o abolicionismo são, afinal, uma ética). E, em termos de utopia, ficará sempre uma dúvida: será esse mundo melhor do que o mundo atual? A utopia do animalismo e do abolicionismo não deriva necessariamente numa utopia do bom selvagem, mas pode desaguar também na utopia de selvajaria da luta de todos contra todos... A utopia animalista, com todas as suas boas-vontades, não postula uma nova *polis*, uma nova comunidade política, e, também aqui é o homem que parece dissolver-se, sendo possível conceber outras formas de relação com os animais respeitando o mesmo princípio de que não podem ser tratados como coisas.

Para além destas utopias, que, afinal, são utopias não humanistas ou a-humanistas, não lugares em que o homem também parece perder o seu lugar específico, pressentem-se no mundo atual sinais do utópico noutras tendências e a partir de outras perspetivas. Gostaria de terminar esta reflexão invocando os caminhos do diálogo e do cosmopolitismo (esta é a terceira utopia analisada por Francis Wolff) (Wolff, 2017, 113-171) que acentuam a capacidade de o homem se dizer e assumir numa unidade plural e numa cidadania diferenciada de um mundo comum¹¹. Procuraria

¹¹ Assumimos aqui o conceito de cosmopolitismo como traço comum de várias formas de pensar que elevam a cidadania de circunscrições culturais e territoriais específicas e delimitadas por fronteiras, ao mundo ou ao cosmos como espaço para o seu exercício. Com este traço comum, os cosmopolitismos desenham-se com figuras plurais, não se podendo identificar os cosmopolitismos formulados no contexto de um pensamento liberal e de uma

assim escutar o delineamento de uma nova utopia assente nas relações e nas comunicações entre os homens. Dessa procura dão testemunho inúmeros autores e pensadores do século de que há pouco nos despedimos. É assim que M. Buber projeta a sua utopia social nas relações inter-humanas e na dimensão social da justiça de uma comunidade em devir assente na relação dialógica prototipicamente representada pela relação eu-tu¹². Habermas fará da razão comunicativa, intersubjetiva e capaz de consensos a base para uma sociedade de comunicação ilimitada, assente na liberdade e igualdade de que goza todo aquele que partilha e comunica na situação ideal de fala, tal como K.-O. Apel falará de uma comunidade ideal de comunicação. É ainda neste contexto que Hans Küng nos propõe o projeto para uma ética mundial, uma ética não imposta, mas livremente assumida na diferença e na convergência, uma ética da responsabilidade baseada num *ethos* mundial, vinculador e vinculativo para a humanidade inteira, afirmando-a nestes termos: “As palavras de ordem do terceiro milénio deveriam ter, por conseguinte, um teor muito concreto: *responsabilidade da sociedade mundial pelo seu próprio futuro!* Responsabilidade pelo mundo contemporâneo, pelo *meio-ambiente*, mas também pela *posteridade*” (Küng, 1996). Este mesmo teólogo redigirá a *Declaração para uma Ética Mundial*, aprovada no ano de 1993 em Chicago pelo Parlamento das Religiões do Mundo. Nessa mesma declaração, partindo do princípio de que “não é possível uma nova ordem mundial sem uma ética mundial” e de que a sua condição básica é que todo o ser humano receba tratamento humano, eram formuladas as quatro orientações fundamentais para esse *ethos* mundial: “1. o compromisso a favor de uma cultura da não-violência e de respeito por toda a vida; 2. o compromisso

globalização hegemónica (para a distinção entre globalização hegemónica e globalização contra-hegemónica, cf. Santos, 2001) com os cosmopolitismos formulados no contexto dos estudos pós-coloniais. Os cosmopolitismos liberais ou neoliberais não são idênticos aos cosmopolitismos emancipatórios. E há também, por exemplo, diferenças significativas entre o cosmopolitismo caracterizado por Francis Wolff no livro que temos vindo a citar ou o cosmopolitismo esboçado por Kwame Appiah (2007) e, por outro lado, os cosmopolitismos insurgentes e emancipatórios reportados nas investigações e nos estudos coordenados por Boaventura de Sousa Santos no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra – cf. por exemplo, Santos (Coord.), 2003.

¹² Sobre a dimensão utópica do projecto de M. Buber, cf. Baptista Pereira, 2002.

a favor de uma cultura da solidariedade e de uma ordem económica justa; 3. o compromisso a favor de uma cultura da tolerância e de um estilo de vida honrada e verdadeira; 4. o compromisso a favor de uma cultura da igualdade e do companheirismo entre o homem e a mulher”¹³. Os mesmos princípios ver-se-ão confirmados em 1994 na Declaração da Sexta Conferência Mundial sobre a Religião e a Paz, realizada em Roma e Riva del Garda. O texto final traduz um apelo a ultrapassar a fragmentação do género humano numa unidade que potencie a riqueza da diferença subjacente às diversas tradições culturais e religiosas, a rejeitar a guerra fazendo a paz na construção da confiança, da segurança, da solidariedade e da liberdade de pensamento, de crença e de expressão, e a cuidar do meio ambiente como dimensão inerente à própria preocupação pela vida. O cosmos é aqui elevado a espaço de cidadania comum numa perspectiva em que a diversidade cultural se cruza com a solidariedade universal.

Nota conclusiva

O diálogo é a base do cosmopolitismo, já que ser cosmopolita é sentir-se em casa onde quer que seja e não se sentir estrangeiro em parte alguma, o que supõe não apenas a intensificação do clássico dever da hospitalidade, mas também a abolição das fronteiras num movimento contrário ao da construção de muros que parece mobilizar agora a atenção de alguns dos nossos governantes. É por isso que a utopia do diálogo e do cosmopolitismo é otimista por natureza e humanista por vocação, sendo herdeira dos valores mais emblemáticos da filosofia das luzes que pode ainda continuar a alimentar os nossos ideais. Ao contrário da utopia pós-humanista e da utopia animalista, a utopia do diálogo e do cosmopolitismo situa-se justamente no coração do humano e da sua dimensão sociável e política e procura apenas superar as fronteiras instauradas entre os humanos. Mas, enquanto as utopias renascentistas pensavam a comunidade humana a partir dos indivíduos vivendo numa ilha, a utopia do cosmopolitismo

¹³ Cf. “Hacia una ética mundial: una declaración inicial”, in Torradeflot, 2002, pp. 80-94.

pensa a comunidade cósmica e tendo em conta as *polis* já constituídas que são, em última instância, os Estados, superando as suas fronteiras, assinalando e potenciando as suas convergências e colocando os indivíduos, para além dos limites dos seus Estados, como cidadãos do mundo. A lei da Hospitalidade Universal elaborada por Kant em *A paz perpétua* torna-se aqui um dispositivo fundador do cosmopolitismo clássico, como espaço e projeto de relacionamento entre os cidadãos dos diferentes Estados e o Mundo, pois os homens são e têm de ser pensados ao mesmo tempo como cidadãos dos Estados e cidadãos do Mundo e o mundo como uma aliança de povos e cidadãos. Mas o cosmopolitismo atual ultrapassa em intensidade esta relação dos cidadãos com os Estados, transformando o mundo em espaço de cidadania que interdita a existência de nativos e estrangeiros em prol de uma igualdade plena que assenta na abolição das fronteiras e na conversão da relação entre os seres humanos numa pura relação dialógica de igual para igual. O mal, para esta forma radical de utopia, é, por um lado, a guerra e, por outro, a estranheidade ou, melhor ainda, a estrangeiridade em que se esconde uma xenofobia mal resolvida e se oculta também a guerra sob múltiplas formas. As fronteiras geram, ao mesmo tempo, guerras e estrangeiros e é por isso que todo o cosmopolitismo começa por uma desmontagem dos princípios em que assentam os sentimentos nacionalistas e os mitos fundadores da pureza das nações. O cosmopolitismo parece ser hoje uma exigência da mundialização do conhecimento (que não pode ser sinónimo de mundialização do conhecimento ocidental, mas deve admitir “o fim do império cognitivo” (Santos, 2018)¹⁴, e uma consequência da cosmopolitização jurídica e política, da globalização dos riscos ambientais entre outros e da universalização da solidariedade. É por isso que o cosmopolitismo é o rosto atual de um humanismo universalista que respeita a diversidade cultural sem a aniquilar em pretensas homogeneidades transculturais artificialmente impostas por globalizações apressadas, precipitadas e idiocidas, ou seja, assassinas de especificidades

¹⁴ Demarcamo-nos assim de processos de cosmopolitização assentes na projeção global da razão científica moderna e ocidental, valorizados por F. Wolff (*op. cit.*, pp. 140-143) e que ignoram as dinâmicas geradas por uma ecologia dos saberes.

próprias e locais ou por um Estado único supranacional também já rejeitado por Kant. Isto coloca o diálogo como princípio complementar da utopia cosmopolita, enquanto última etapa do humanismo, no sentido de uma humanidade reconciliada consigo mesma.

Dos diferentes tipos de utopia do renascimento, vemos que a utopia técnica de Bacon renasce tragicamente nos traços das contra-utopias de Orwell ou de Huxley e talvez também na utopia pós-humanista, a utopia mágico-metafísica de Campanella reacende-se periodicamente nas astrologias que sempre acompanham o final dos anos, dos séculos ou dos milénios e a utopia naturalista de More parece renascer travestida na utopia do animalismo. Quanto às outras, a utopia dialógica de Nicolau de Cusa, renasce hoje na utopia do cosmopolitismo e do diálogo, como projetos que se enraízam no coração dos homens de boa vontade quando se unem e reúnem nas sedes mundiais da paz e da concórdia e nos foros internacionais que fazem do mundo a casa e a morada de todos os povos em sã convivência intercultural. Em contrapartida, as utopias de inspiração religiosa, ou ressurgem em distopias de fundamentalismos religiosos, ou dão os braços às utopias cosmopolitas num projeto irênico e ecuménico polarizado pela harmonia entre os povos.

Cuidar desta terra e do cosmos como o jardim do humano e do amanhã e plantar nele as flores que os nossos filhos e os filhos dos nossos filhos hão-de gostar de contemplar pode parecer um sonho, mas mais não é do que o imperativo moral e político de quem, sentindo-se dialogicamente solidário com o universo, não pode deixar de se sentir solidário com os seres que nele fazem ou farão a sua morada, na sua singularidade e na sua diferença, como quem respeita, cuida e rega a espiga em que se acende a esperança no futuro.

Referências bibliográficas

APPIAH, K. (2007). *Cosmopolitismo, la ética en un mundo de extraños* (trad. de Lilia Mosconi). Madrid: Kate Editores.

- ARISTÓTELES (2014). *Les politiques*. In Aristóteles. *Œuvres complètes* (pp. 2321-2536). Paris: Flammarion.
- BACON, F. (1963). *Novum organon*. In F. Bacon (1963). *The works of Francis Bacon*, III, Faksimile-Neudruck der Ausgabe von Spedding, Ellis und Heath. Stuttgart-Bad Cannstat: Friedrich Frommann Verlag Gunther Holzboog.
- BAPTISTA PEREIRA, M. (2002). Utopia e apocalíptica nos caminhos da existência. *Estudos do Século XX (Europa-utopia/Europa-realidade)* n.º 2, pp. 11-59
- BAUMAN, Z. (2017). *Retrotopia* (trad. de Marco Cupellaro). Bari: Editori Laterza.
- BORGES, A. (1993). Ernst Bloch: a esperança ateia contra a morte. *Revista Filosófica de Coimbra*, II, pp. 403-426.
- BRETON, Ph. (1994). *A utopía da comunicação* (trad. port. de S. Ferreira). Lisboa: Instituto Piaget.
- CEBRIÁN, J. L. (1998). *La red*. Madrid: Taurus.
- MIRANDOLA, G. (1942). *De hominis dignitate*. In Pico della Mirandola, *De hominis dignitate. Heptaplus. De ente et un.* Ed. de E. Garin. Firenze: Vallecchi Editore.
- ECHEVERRÍA, J. (1994). *Telépolis*. Barcelona: Ediciones Destino.
- FLEISCHER, M. (1995). *Philosophen des 20. Jahrhunderts. Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- GARIN, E. (1972). *O Renascimento. História de uma revolução cultural* (trad. port. de F. Brito). Porto: Telos.
- GRANADA, M. A. (2000). *El umbral de la Modernidad. Estudios sobre filosofía, religión y ciencia entre Petrarca y Descartes*. Barcelona: Herder.
- HUXLEY, A. (2001). *Admirável mundo novo* (trad. port. de Mário Henrique Leiria). Lisboa: Livros do Brasil.
- KÜNG, H. (1996). *Projecto para uma ética mundial* (trad. port. de M. L. C. Meliço). Lisboa: Instituto Piaget.
- LE BRETON, D. (2002). *Signes d'identité. Tatouages, piercings et autres marques corporelles*. Paris: Éditions Métailié.
- LE BRETON, D. (2015). *Disparaître de soi. Une tentation contemporaine*. Paris: Éditions Métailié.
- LÉVY, P. (2002). *Cyberdémocratie*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- LYOTARD, J.-F. (s.d.). *A condição pós-moderna* (trad. port. de José Bragança de Miranda). Lisboa: Gradiva.

- MAGALHÃES-VILHENA, V. (Org.) (1980). *Utopia e utopistas franceses do século XVIII*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MALDONADO, T. (1998). *Crítica de la razón informática* (trad. cast. de J. C. Gentile Vitale). Barcelona: Ediciones Paidós
- NICOLAU DE CUSA (1959). *De pace difddei. Opera omnia, vol. VII*. Ed. por R. Kçibansky e H. Bascour. Hamburg: Felix Meiner.
- ORWELL, G. (1984). *Mil novecentos e oitenta e quatro* (trad. port. de L. Morais). Lisboa: Moraes Editores.
- PACQUOT, Th. (1996). *L'Utopie ou l'idéal piégé*. Paris: Hatier.
- SERVIER, J. (1967). *Histoire de l'Utopie*. Paris: Gallimard.
- SANTOS, B. de S. (2018). *O fim do império cognitivo. A afirmação das epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina.
- SANTOS, B. de S. (Coord.) (2003). *Reconhecer para libertar. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- SANTOS, B. de S. (Org.) (2001). *Globalização, fatalidade ou utopia?* Porto: Edições Afrontamento.
- TORRADEFLOT, F. (Ed.) (2002). *Diálogo entre religiones. Textos fundamentales*. Madrid: Editorial Trotta.
- VIRILIO, P. (2000). *A velocidade da libertação* (trad. port. de E. Cordeiro). Lisboa: Relógio d'Água.
- VÓLGUINE, V. (1980). O verdadeiro sistema de Deschamps. In V. Magalhães-Vilhena (org.). *Utopia e utopistas franceses do século XVIII* (pp. 63-77). Lisboa: Livros Horizonte.
- WOLFF, F. (2017). *Trois utopies contemporaines*. Paris: Fayard.
- ZAOU, P. (2015). *L'arte di scomparire. Vivere con discrezione*. Milano: Il Saggiatore.

SERAFIM DOS SANTOS DUARTE

Escola Secundária Dom Duarte - Coimbra

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5783-9104>

CAPÍTULO 2

SONHOS DE EUTOPIA NO RENASCIMENTO

DREAMS OF EUTOPIA IN THE RENAISSANCE

RESUMO: Em 1516, com a publicação da obra *Utopia*, Thomas More inaugura não só um novo género literário – a utopia, narrativa sobre uma sociedade perfeita e feliz situada alhures, num espaço-tempo imaginário –, como também um novo tipo de discurso político-filosófico – o utopismo. Partindo da crítica radical à sociedade vivida, projeta no porvir, através de quadros-imagens e ideias-guia, a desejada alteridade social, lugar de realização da justiça e da felicidade. No quadro histórico-cultural do Renascimento percorremos as utopias de More, Rabelais, Doni, Campanella, Andreae e Bacon, como exemplos mais significativos deste período, identificando elementos comuns e diferenças entre si.

Palavras-chave: utopia, eutopia, utopismo, alteridade social.

ABSTRACT: In 1516, with the publication of *Utopia*, Thomas More not only inaugurates a new literary genre: the utopia – a narrative about a perfect and happy society situated elsewhere, in an imaginary space/time- but also a new type of political-philosophical discourse: the utopianism. Starting from a radical critique of the living society, he projects into the future, through images and guiding ideas, the desired social alterity, the place where justice and happiness are realized. In the cultural/historical frame of the Renaissance, we go through the utopias of More, Rabelais, Doni, Campanella, Andreae and Bacon, as the most significant examples of this period, identifying common elements and differences between them.

Keywords: utopia, eutopia, utopianism, social alterity.

“Um mapa-mundo que não inclui a utopia não é sequer digno de se espiar, pois ele deixa de fora o único lugar em que a humanidade está sempre desembarcando. E quando a Humanidade desembarca lá, ela enxerga adiante e, vendo um lugar melhor iça velas. O progresso é a realização das utopias”.

ÓSCAR WILDE. *A Alma do Homem sob o Socialismo*, 1891.

Introdução: utopia e utopismo

Em 1516, com a edição em Lovaina, da obra saída da pena de Thomas More, *A melhor forma de organização política: a nova ilha da Utopia. Verdadeiro livro de ouro, não menos salutar que gracioso*, inaugura-se um novo gênero literário – a utopia – e, simultaneamente um discurso político-filosófico – o utopismo. A utopia é a narrativa de uma sociedade imaginária em um *albures* geograficamente indefinido que se apresenta como alteridade social perfeita; o utopismo veicula uma atitude crítica em relação à realidade social vivida projetando no porvir uma sociedade *outra*, lugar de felicidade – o que Raymond Ruyer (1950, 9) define como um “exercício mental sobre os possíveis laterais” à realidade social.

O conceito de utopia, na sua gênese, é portador de uma ambivalência de sentido: derivada do grego, *tópos*, significa lugar e o prefixo *ou* tem um sentido negativo. Assim, *Outopia* significa “não lugar”, “lugar inexistente”. Na carta escrita a Erasmo, que acompanhava o envio do manuscrito *Utopia*, More designa a sua ilha por *Nusquama* (“Nenhures”)¹. Guilherme Budé, em carta a Tomás Lupset (1517), considerada como o melhor prefácio à obra de More, refere-se à ilha da Utopia como *Udetopia* (“Ilha do Nunca”² ou “lugar de nenhum tempo”³). Por outro lado, na edição de Basileia da *Utopia* (1518), encontra-se inserida uma sextilha em jeito de

¹ Cf. Aires A. Nascimento, prefácio e notas a Morus, Thomas (2015). *Utopia ou a melhor forma de governo*. 3.^a ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p.146, nota 3.

² Cf. Idem, p. 202, nota 16.

³ Cf. Abensour (2016), p. 34.

preâmbulo⁴, cujo autor mais provável é o próprio More, em que o prefixo *ou* – é substituído pelo prefixo *eu-*, sendo a ilha apresentada como *Eutopia* (país da felicidade): “Eutopia, a bom título, há que chamar-me”.

Para Martin Buber, as utopias são “quadros ou imagens” de algo que não existe, que, sendo imaginário, tem por centro um elemento primordial e originário: o desejo de transformação da realidade vivida. A mola impulsionadora do desejo utópico é o anseio pelo que é justo. Anseio que pode ser expresso através de uma “visão religiosa ou filosófica como revelação ou ideia e que, por sua essência, não se pode realizar no indivíduo, mas somente na comunidade humana”. O desejo de que a visão se realize dá forma à imagem: na revelação (visão religiosa) a visão do que é justo consuma-se na imagem de um *tempo* perfeito: como escatologia messiânica; na visão filosófica consuma-se na imagem de um *espaço* perfeito, como utopia (Buber, 1955, 17-18). A primeira visão é da ordem do transcendente, ocupando-se do homem como criação; a segunda emana da sociedade, surgindo como possibilidade latente de concretização de uma ordem “justa”, apenas dependendo da vontade consciente do homem (Buber, 1955, 18).

As utopias do Renascimento comungam de um otimismo antropológico que crê na perfetibilidade e autonomia do Homem, ser de vontade e de ação consciente, responsável pelo seu próprio destino, sem nenhum pressuposto de transcendência.

Na definição de Bronislaw Baczko (1971, 363), a utopia é “uma visão global da vida social que é radicalmente oposta à realidade social existente”; apresenta uma alternativa à realidade vivida, às instituições, às hierarquias, aos valores vigentes. Assumindo-se como crítica radical à sociedade histórica, expressa um imaginário social que, embora inexecutável no seu tempo, oferece a esperança transformadora, num porvir mais ou menos longínquo.

⁴ Atribuída a Anemólio, poeta laureado, sobrinho de Hitlodeu por sua irmã. “Utopia, em razão do isolamento, pelos antigos assim chamada (...) Eutopia, a bom título, há que chamar-me (cf. Morus, 2015, 207).

A prematuridade da utopia é uma das suas marcas distintivas. O utopista tem consciência de que a idealização que faz não é realizável no seu tempo de vida, que não está preparado para a acolher; por isso apresenta-a como meta-geográfica e meta-histórica. A utopia, como refere Luigi Firpo, “é historicamente uma mensagem na garrafa, a mensagem de um naufrago”; o utopista “fala aos pósteros, salta sobre um longo arco de tempo e de gerações” (Firpo, 2005, 229-230) na esperança de que a semente da sociedade ideal, por si lançada, venha a encontrar terreno fértil onde possa vir a germinar, no futuro. Apesar de temporalmente desajustada, a utopia nem por isso deixa de ser uma possibilidade de futuro, é o “ainda-não”, mas que pode vir a ser, de que nos falava Ernst Bloch em *O espírito da utopia* (1918). A imaginação utópica, fundada sobre uma ontologia do ainda-não, não é algo irrealizável, mas algo com potencial para se realizar.

Por outro lado, a utopia desempenha uma função que poderemos considerar catártica em relação a uma realidade injusta, que incomoda e revolta. Como refere Ruyer (1998, 6), “o utopista irrita-se perante os absurdos e as arbitrariedades do mundo real, responsabilizando os homens por tudo isso, ele que tem a consciência de que mundos melhores são possíveis e estão ao nosso alcance”⁵. Porém, o seu objetivo não é tanto apresentar um modelo de sociedade, mas antes interpelar o leitor, induzindo-o a um processo heurístico que, partindo do questionamento da sociedade, tal como se apresenta, aponta caminhos para a descoberta de outras possibilidades, de outros valores sociais. O seu discurso dirige-se mais ao autoquestionamento do leitor, induzindo-o a um processo que opere uma verdadeira metanoia no indivíduo, uma transformação total de vida interior, conduzindo-o a um regresso à comunhão com a natureza e com os outros homens (Abensour, 2016, 27-28).

As utopias são “cités du bonheur”, “ce sont des Pays-que-le-coeur-désire” (Ruyer, 1998, 6). O mundo está mergulhado numa crise estrutural e a ordem estabelecida corrompida, dominada pelo mal, de modo que só uma mudança radical nos valores morais e éticos, no modo de viver

⁵ Todas as traduções, inseridas no texto, são da nossa autoria e responsabilidade.

e nas relações entre os homens pode abrir caminho à esperança. Neste sentido a utopia não é um programa de reforma da sociedade, mas de rutura. Como sustenta Baczko, “a utopia opõe-se à reforma, não aceita adaptações parciais, nem a minimização do mal; visa mudanças radicais, não aceita compromissos; não se posiciona no plano do relativo, mas aspira ao absoluto. Visa, portanto, uma rutura radical com a realidade existente, que se recusa a prolongar e exige uma refundação *ex nihilo*” (Baczko, 1971, 363).

O utopista, consciente da radicalidade da sua mensagem, apresenta-a “mascarada e fantasiada” e não sob a forma de “proposta com um discurso direto e praticável” (Firpo, 2005, 230). Como refere Baczko, a maior parte dos autores “entrega-se a um exercício da imaginação social, através do jogo de espelhos entre as representações da sociedade imaginada e as da sociedade atual, entre os princípios que regem a sociedade global e as imagens do quotidiano”. Através deste exercício, a narrativa utópica “mistura a crítica social, explorando as possibilidades oferecidas pela literatura de ficção, com o direito a formular toda uma problemática da alteridade social” (Baczko, 1999, 82).

A fórmula de escrita empregue por More na sua *Utopia* é paradigmática do que Leo Strauss (2003, 40) designa por *ductus obliquus* (via oblíqua); uma arte de escrita que terá descoberto ao estudar algumas obras filosóficas da cultura medieval árabe-judaico, nomeadamente de Al-Farabi (872-950) e de Maimônides (1138-1204). Trata-se de uma comunicação dissimulada, que teria sido praticada na Antiguidade por vários pensadores heterodoxos, que não partilhavam as teses do pensamento dominante na sua época. Leo Strauss fala de uma escrita clara-obscura, em que os textos contêm em si mesmos dois níveis de significação distintos, mais ou menos acessíveis, segundo o grau de erudição e perspicácia do leitor. Nestas obras há um plano exotérico, acessível à massa, que se situa no plano público e comporta uma mensagem popular de caráter edificante, e um plano esotérico em que a mensagem apenas é acessível a uma minoria de iniciados, capazes de ler nas entrelinhas, a quem o autor quer chegar com as suas ideias, sem entrar em confronto direto com o pensamento dominante, incorrendo no risco de persegui-

ção. Trata-se de uma escrita indireta e sofisticada que recorre a vários aspetos enigmáticos: “a obscuridade do plano, contradições, pseudónimos, repetições inexatas de afirmações anteriores, expressões bizarras, etc.” (Strauss, 2003, 41). Como salienta Miguel Abensour, a “contradição intencional é o procedimento mais marcante; ela funciona como um sinal de alerta para o leitor atento, que é desafiado a descobrir o desígnio enigmático do autor” (Abensour, 2016, 30). Esta arte de escrita secreta permitiria a um pensamento livre discorrer sobre assuntos temerários, evitando o confronto direto com a opinião, colocando-se a salvo de reações adversas (Abensour, 2016, 30)⁶. A crítica à sociedade presente é feita de “forma indireta, mais expressiva e eficaz apresentando um mundo inverso, um mundo paralelo ou distorcido” (Ruyer, 1988, 7). “O utopista sabe que é um profeta desarmado” e, como tal, tem de se preservar, evitando acabar, como tantos outros, menos acautelados, “na fogueira, enforcados, destroçados pela multidão”, que não se encontra preparada para compreender a sua mensagem radical (Firpo, 2005, 230). Para que esta mensagem possa passar sem percalços maiores tem de usar de subterfúgios narrativos fantasiosos apresentando-os, no entanto, com verossimilhança, capazes de interpelar os leitores e de lançar a semente da esperança num mundo outro, possível de germinar. Por isso, a utopia inscreve-se sempre num tempo e num espaço que estão para além da história e da geografia.

A maioria das utopias do Renascimento seguem de perto o modelo inaugurado por More: tudo começa com uma viagem imaginária em que, na sequência de deriva ou naufrágio, se alcança uma terra, até aí desconhecida, isolada do mundo e de localização indeterminada que, inesperadamente, revela ao narrador a cidade perfeita e justa⁷. A rutura

⁶ Como refere More na *Utopia*: “não há que impor uma opinião menos frequente e menos habitual desde que haja consciência de que as convicções vão em sentido contrário e que ela não teria aceitação; pelo contrário, há que tentar, mesmo com algum esforço, seguir um percurso menos direto, por tal forma que, enquanto isso estiver na nossa mão, tudo seja tratado positivamente e que aquilo que não puder ser dirigido para bem veja o mal ser reduzido ao mínimo” (Morus. Op. cit., 279).

⁷ É assim na *Utopia* de More, na *Cidade do Sol* de Campanella, na *Cristianópolis* de Andreae, na *Nova Atlântida* de Bacon.

topográfica marca um corte no tempo: os habitantes do país imaginário não sabem nada acerca da história do mundo dos leitores (Baczko, 1999, 81).

O modelo de More, e a sua replicação, compreende-se: os quadros-imagens das cidades ideais apresentam-se tão estranhos e distantes do mundo conhecido do leitor que, para ganhar alguma credibilidade, só podiam situar-se no plano meta-geográfico. O contexto histórico em que a utopia surge e floresce – de descobertas geográficas, na ótica europeia, dos Novos Mundos – da América ao extremo-Oriente, do Atlântico ao Pacífico –, favorece a verossimilhança da narrativa utópica. Thomas More situa a sua *Utopia* no Oceano Atlântico meridional que à época começava a ser explorado. À medida que avançam as viagens de descoberta, ampliam-se os horizontes utópicos. Tommaso Campanella situa a sua *Cidade do Sol* no Oceano Índico, na faixa do equador, à época da sua escrita, ainda razoavelmente desconhecido; já Francis Bacon situa a sua *Nova Atlântida* no vasto e ainda desconhecido Oceano Pacífico. O tempo dessas cidades onde a harmonia e a felicidade imperam, mesmo quando não se encontram localizadas numa ilha, é um tempo insular encerrado sobre si próprio (Baczko, 1999, 82).

Uma outra marca das utopias deste período é a total transparência com que a cidade perfeita se revela ao personagem narrador que, além de testemunhar a sua descoberta, a dá a conhecer. Regra geral, a falta de domínio da língua é superada pela intermediação de alguém, frequentemente um ancião ou um magistrado, que guia e apresenta os princípios, valores e mecanismos de funcionamento da cidade, sem nada ocultar nem dissimular. Como sublinha Baczko (1999, 81), “a sociedade *outra* é precisamente a que nada dissimula dos seus mecanismos e engrenagens, contrariamente à *opacidade* das sociedades conhecidas até então”. O narrador, regra geral, fornece detalhadas descrições que, muitas das vezes, descem ao pormenor. Com efeito, o “realismo da informação é um elemento fundamental do utopismo, porque é aquilo que assegura credibilidade” induzindo o leitor menos arguto a dissociar “o discurso político-utópico do puro e simples romance de aventura. A minúcia das descrições é um fator decisivo em vista da credibilidade” (Firpo, 2005, 231).

Sendo as utopias portadoras do sonho de um mundo *outro*, não é de surpreender, como sublinha Paul Ricoeur (1984, 61), que nunca tenham deixado de produzir projetos que se opõem uns aos outros; pois eles têm em comum minar a ordem social sob todas as suas formas. Essa função, de contestação, assume diferentes contornos, consoante a matriz filosófica/religiosa do utopista e os fins que persegue. Assim, do ponto de vista da arquitetura sociopolítica, encontramos: sociedades democráticas (*Utopia* de More), libertárias (*Thélème* de Rabelais), comunistas (*Mondo Savio e Pazzo* de Doni), hierocráticas (*Cidade do Sol* de Campanella) e sofocráticas (*Nova Atlântida* de Bacon). O Estado, quase sempre, centralizado nas mãos dos melhores e dos mais sábios, dirige, educa, zela pela moral e bons costumes; vela pela existência, assegura a paz e a segurança. A propriedade é comunitária, a pobreza é erradicada, a doença vencida e a vida prolongada; o trabalho é reduzido ao mínimo indispensável à subsistência. Libertos de infundáveis e extenuantes tarefas, as pessoas podem entregar-se aos prazeres proporcionados pelo lazer, mas não à ociosidade; a cultura está ao alcance de todos, sem distinção de género, sendo fundamental ao desenvolvimento das faculdades de todos e de cada um. Em suma, nas utopias, “de Moro a Campanella, passando por Rabelais ou Bacon, a crítica social não se basta a si própria, descamba na invenção” (Védrine, 1974, 93).

(E)utopias do Renascimento

***A Utopia* (1516), de Thomas More (1478-1535)**

Nesta *Utopia* encontramos refletido o ambiente cultural e político do período renascentista, marcado por uma concepção antropocêntrica e um otimismo antropológico que crê nas capacidades do Homem para alterar as condições da sua existência social e construir uma sociedade justa e um mundo melhor. É o exercício literário de um humanista cristão que assumidamente entra em diálogo com um círculo de intelectuais humanistas⁸, com os quais partilha idêntico quadro de valores éticos e morais,

⁸ A edição da *Utopia* de 1518 (Basileia) integra um conjunto de textos de outros

comungando de idênticas inquietações e críticas em relação às sociedades em que vivem. Entre esta elite existe uma enorme cumplicidade e partilha de referências filosóficas e culturais que facilita o diálogo entre si, bem como a compreensão das subtilezas, do jogo lúdico e da ironia que perpassa por toda a obra e é indispensável à sua compreensão.

A ilha da Utopia é-nos dada a conhecer pelo relato de um personagem narrador, Rafael Hitlodeu, nauta português que acompanhou Américo Vespúcio em três viagens ao Novo Mundo. No decurso da última viagem aportou à ilha da Utopia, cuja localização geográfica é incerta. Ao longo da narrativa, More faz uso de um conjunto de subtilezas semânticas, jogando com palavras que contradizem o texto, sobretudo no que diz respeito à toponímia e antroponímia da ilha. Esse jogo, que se aproxima da sátira, só é perceptível a quem domina o latim e o grego: o nome do inverosímil marinheiro português, letrado nestas línguas e conhecedor dos autores clássicos, *Hitlodeu*, na origem grega, significa, “contador de balelas”; *Abraxa*, o nome primitivo da ilha, significa “terra sobre a qual não chove”⁹; a capital, *Amaurota* é a “cidade invisível”, que antes se chamou *Mentiranum* “cidade-mentira”; o rio que banha a cidade, *Anidro*, é um “rio sem água”; o príncipe *Ademo* significa “chefe sem povo”; na orla da ilha são referidos vários povos como os *alaopolitas*, “cidadãos sem nação”; os *acórios*, povo sem país”; os *politeritas* “gente que existe somente nas palavras”; os *nefelogetas*, “habitantes das nuvens”. O uso destes termos enigmáticos e em si mesmo contraditórios indica-nos que a obra “é um enigma que não deve ser tomado ao pé da letra”, não devendo ser interpretada segundo as regras habituais da época (Prévost, 2015, 440).

A *Utopia*, como observa André Prévost (2015, 440), “possui uma lógica própria, uma metalógica que deixa passar muitas contradições formais”, a primeira das quais é justamente este artifício literário que joga ironicamente com “conceitos negativos e vazios de qualquer substância”. O recurso ao humor e à ironia, segundo Jean-Michel Racault (citado em

humanistas com quem T. More se correspondeu, nomeadamente, Erasmo, Guilherme Budé, Pierre Gilles.

⁹ Nota de Aires A. Nascimento, in Morus, 2015, 291.

Ribeiro, 2009, 143), aproxima a *Utopia* “da sátira menipéia, que une o burlesco ao sério, atribuindo a um personagem ou a uma situação significados contraditórios que impossibilitam toda interpretação unívoca”.

Como também refere Miguel Abensour, a *Utopia* não pode ser lida de forma literal, como se se tratasse de uma proposta de organização política e social, pois o texto tem um caráter alegórico e, como todas as alegorias, para além do sentido literal histórico-político, veicula uma lição moral. Assim, ver na utopia um modelo exterior sobre o qual reconstruir o social e o político é um contrassenso (Abensour, 2016, 27).

A intenção não seria tanto apresentar o melhor regime de governo, mas antes, através do jogo de espelhos entre as “ideias-imagens” da sociedade imaginada e as da sociedade presente, interpelar o leitor, levando-o a pensar, não apenas nas injustiças sociais, mas também na possibilidade de uma outra sociedade mais justa. Parece ser esse o desejo implícito nas palavras com que More encerra a sua *Utopia*, em que, depois de considerar haver na narrativa alguns aspetos “demasiado absurdos”, termina confessando que “muitíssimas coisas há na terra da utopia que gostaria de ver implantadas nas nossas cidades, em toda a verdade e não apenas em expectativa” (Morus, 2015, 414-415).

A *Utopia* comporta duas partes antitéticas. Na primeira, é tecida uma contundente crítica à sociedade inglesa contemporânea de More, onde o capitalismo nascente, desumano e cruel, impera e impõe a sua lei. Pela boca de Hitlodeu (*alter ego* de More) é denunciada a miséria, derivada do modo de produção capitalista que emergia e submergia o mundo rural dos pequenos proprietários. A crescente procura de lã impulsionava uma rápida transformação da economia agrária inglesa, levando os donos de terras a preferirem a criação de ovelhas à agricultura. A paisagem modificava-se, dando lugar ao movimento dos *enclosures* que expulsava os camponeses pobres, promovendo a apropriação privada das terras comunais pelos senhores nobres e o levantamento de cercas, para confinar as pastagens. Assim se compreende a afirmação de que os rebanhos, outrora mansos “passaram a ser tão vorazes e indómitos que devoram até os homens, devastam e despovoam os campos, as casas, as povoações” (Morus, 2015, 248). Milhares de camponeses e assalariados

agrícolas, obrigados ao êxodo, à mendicidade, à vagabundagem e ao roubo, acabavam nas mãos da justiça, que os condenava à morte. More, pela voz de Hitlodeu, denuncia o sistema penal, considerando “inteiramente iníquo tirar a vida por se ter tirado dinheiro”, afirmando que “a vida humana não pode colocar-se em pé de igualdade nem sequer com o conjunto dos bens de fortuna que se possuam” (p. 252). As injustiças e a desumanidade, fruto da desonestidade e da ganância de alguns, tinham convertido a Inglaterra numa “calamidade” (p. 251).

Na segunda parte, More descreve com minúcia a sociedade e as instituições utopianas. A base da economia é a agricultura, toda a produção é planeada coletivamente. Independentemente de outras profissões que possam exercer, todos os habitantes com condições físicas nela trabalham por turnos¹⁰. Como o trabalho é igualmente dividido, seis horas diárias são suficientes; consagradas oito horas ao sono, entre o trabalho e o repouso, cada um escolhe as atividades de lazer e cultura que lhe aprouver, evitando a ociosidade. A maior parte dedica-se ao cultivo das letras, assistindo a lições públicas nas primeiras horas do dia¹¹. A educação assume, de resto, um papel central na formação dos cidadãos, sendo proporcionada a todas as crianças sem distinção de sexo. A propriedade é coletiva e a circulação de dinheiro não existe, pois “em toda a parte em que há propriedade privada, em que todos medem tudo por dinheiro, dificilmente alguma vez aí se poderá chegar a promover a justiça de estado ou a prosperidade” (p. 282). Os bens alimentares são armazenados e distribuídos de acordo com o princípio de “a cada um segundo as suas necessidades”: cada “chefe de família vai buscar o que necessita para si e para os seus, sem pagar, sem prestar qualquer contrapartida” (p. 311). A fim de evitar o apego à propriedade, as famílias mudam de casa, aleatoriamente, de dez em dez anos. O ouro e a prata, são desprezados, utilizando-os para fabricar “os

¹⁰ Cada família, dividida em dois turnos de 20 elementos, revezava-se, de dois em dois anos no trabalho dos campos. Durante as colheitas, toda a população é mobilizada, sendo o trabalho supervisionado pelos magistrados que asseguram que ninguém se furta ao seu dever.

¹¹ Lições públicas que eram de assistência obrigatória para os que fossem selecionados. As universidades inglesas iniciavam as lições ao nascer do sol (entre a cinco e as sete da manhã).

urinóis e os vasos mais sórdidos”, bem como as “correntes e os grossos grillhões com que prendem os escravos” (p. 322).

Os utopianos praticam uma doutrina moral eudemonista onde se cruzam influências do epicurismo, do estoicismo e do cristianismo primitivo¹². A felicidade é não só possível, como desejável e indissociável do prazer; por isso recusam-se as mortificações que o expulsam da vida. Porém, não se trata de um prazer qualquer, mas apenas o “prazer bom e honesto”. Pois tudo na natureza humana, até a virtude, orienta o homem para o prazer, sendo que a virtude é viver segundo a natureza: “para isso nós fomos ordenados por Deus” (p. 331). Assim, na ilha, foram erradicados lugares de vício e de corrupção; não há tabernas, nem lupanares, a fim de evitar o deboche, o adultério e o egoísmo; os habitantes da Utopia ignoram os vícios das sociedades baseadas no lucro” (Védrine, 1974, 9).

A sociedade utopiana encontra-se organizada na base da família patriarcal, cada uma composta por 40 pessoas dirigidas por um casal; mulher e filhos devem obediência absoluta ao pai. Neste plano a *Utopia* de More revela-se mais conservadora. As relações entre os jovens são regulamentadas, a idade mínima para casar, num ritual sem cariz religioso, é de 18 anos para as raparigas e de 22 anos para os rapazes, sendo exigida a castidade para ambos os sexos. Os noivos encontram-se antes de se casarem, observando-se completamente nus, sob a vigilância de uma matrona ¹³.

A *Utopia* é uma república, com instituições eleitas e funcionamento que a aproximam de uma democracia direta, já que a comunidade é envolvida e auscultada sobre os assuntos públicos mais importantes. O sistema, de tipo parlamentar, evita derivas para a tirania; à cabeça

¹² Segundo A. Prévost, o humanista Lourenzo Valla na sua obra, *De voluptate ac de vero bono*, de 1431, “aproxima cristianismo, estoicismo e epicurismo e destaca que o cristianismo ultrapassa a racionalidade e a frieza do estoicismo, salientando que a natureza humana, orientada por Deus, se encaminha para a felicidade da bem-aventurança eterna e que só assim a natureza encontra plena satisfação” (cf. Aires A. Nascimento, in *Morus*, 2015, 329, nota 77).

¹³ O casamento é tendencialmente indissolúvel, apenas se admitindo o divórcio em caso de adultério, ou de mútuo consentimento. Quem pratica o adultério incorre em punição grave de servidão; em caso de reincidência, é punido com a pena de morte.

do Estado encontra-se um príncipe eleito, de entre uma lista de quatro elementos designados pelo povo, através de uma assembleia que o representa composta por 200 *sifograntos*¹⁴; o seu cargo é vitalício, mas passível de destituição por despotismo. Apesar dos princípios de funcionamento democrático, a administração do Estado assume contornos autoritários: a livre circulação, as viagens no interior e no exterior da ilha, são restritas e controladas, carecendo de autorização dos magistrados ou do príncipe; a infração da norma acarreta o estatuto de fugitivo a que corresponde um duro castigo que, em caso de reincidência, conduz à servidão. Nenhum domínio da vida é deixado entregue à liberdade individual pois a estabilidade, a harmonia social e o bem-estar coletivo exigem um rigoroso controlo da observação das leis que garantam os interesses públicos e o bem comum. A igualdade absoluta entre todos os cidadãos implica o frear dos instintos e desejos individuais, subordinando-os aos interesses públicos. Só o interesse comum garante a solidez do Estado e a justiça; os interesses particulares contribuem para a sua desagregação. Estes princípios aparecem como pacíficos, aceites e interiorizados pelos cidadãos, de tal modo que “cada um sente necessidade de ficar à mercê dos olhares de todos” (Morus, 2015, 318). A comunidade funciona como um mecanismo de controlo da conduta moral, exercendo uma vigilância constante sobre todos os comportamentos dos cidadãos; o receio e a vergonha de poder vir a ser seu alvo atuavam como autocontrolo e travão da divergência.

Do ponto de vista religioso os utopianos são panteístas, respeitando a liberdade religiosa a fim de evitar que a comunidade se digladiasse internamente; porém, a maioria pratica o culto a um *Ser supremo*, criador do mundo e fonte da vida. O proselitismo religioso é condenado e a única intolerância é o ateísmo, pelo que os ateus não têm acesso a cargos públicos. Os sacerdotes, em reduzido número, são eleitos de entre a classe dos letrados, por sufrágio secreto, em função da sua virtude¹⁵. Além de gerirem os assuntos religiosos, desempenham um papel fundamental na

¹⁴ Cada trinta famílias elegem anualmente um *sifogranto*, ou *filarco*. Cada trezentas famílias são dirigidas por um *protofilcarco*, ou *traniboro*, eleito anualmente pelos *sifograntos*.

¹⁵ Também na Igreja cristã primitiva a eleição comunitária era usual.

instrução das crianças e jovens, do ponto de vista dos princípios morais e da virtude. É um sacerdócio laico, sem hierarquia que admite mulheres e permite o casamento.

Os utopianos consideram a guerra como ato de bestialidade, admitindo-a, no entanto, para além da autodefesa, em situações de intervenção externa, ainda que o façam a coberto de um direito de intervenção humanitária. Invocam o direito de declarar a um tirano que mantenha o povo oprimido, para auxiliarem povos vítimas de invasão ou para expandirem o território, por pressão demográfica interna. Em caso de guerra, antes do confronto direto, procuram dividir e corromper o campo do adversário, fomentando a insídia no seu seio, oferecendo avultadas recompensas a quem eliminar o príncipe, com a justificação de poupar vidas de inocentes. Não hesitam também em recorrer a mercenários, sobretudo aos *zapoletas*, povo vizinho selvagem e feroz, dotado para a guerra.

A ilha da *Utopia* é a sociedade mais próxima da prometida no “Reino dos Céus”. A felicidade na Terra é desejável e possível mediante um regresso à Natureza, a uma racionalidade igualitária, tendo por base uma matriz sincrética de valores éticos e morais onde se fundem o estoicismo, o epicurismo e o cristianismo primitivo, plasmado no Sermão da Montanha, de Mateus. Nesta perspetiva, a *Utopia* opera uma secularização da Cidade Celeste prometida aos justos.

A abadia de Thélème (1534), de François Rabelais (1494-1553)

Thélème é uma singular abadia fundada por Gargântua¹⁶, concedida a título de recompensa a frei Jean des Entommeures, seu companheiro de armas, pelo desempenho valoroso na guerra contra Picrocole, um rei vizinho que havia invadido o reino de Grandgousier, pai de Gargântua. Por vontade expressa do frade, a abadia seria muito diferente de todas as existentes: desde logo, não teria abade, pois se ele próprio não sabia governar-se, como poderia governar os outros (Rabelais, 1987, cap. LII, 200).

¹⁶ A abadia de Thélème surge nos últimos sete capítulos (LII – LVIII) de *Gargântua* (1534), sendo aí descritas as circunstâncias da sua fundação e modo de vida dos thelemitas.

Gargântua é uma crítica bem-humorada ao ascetismo monástico, à escolástica e a uma Igreja mergulhada na venalidade e na corrupção. Como refere Victor Hugo, no prefácio da obra, nela se faz chacota, se troça do monge, do bispo, do papa. Rabelais não tem grandes pretensões estéticas e literárias; humanista, conhecedor das comédias de Aristófanes, das sátiras de Luciano de Samósata, bem como do *Elogio da Loucura* de Erasmo e da *Utopia* de More, funde o riso lucianesco, o riso popular e o “realismo grotesco” de que nos fala Bakhtin (1987), que encontramos nas paródias *fabliaux*¹⁷, tão do gosto popular no período tardo medieval. Na sua escrita, tal como na de Erasmo e de More, o riso assume um papel libertador, regenerador da própria sociedade. Porém, em Rabelais a sátira lucianesca e a ironia socrática comedida dá lugar ao riso desbragado. O humor rabelaisiano, como refere Bakhtin (1987, 87), exprime uma “verdade livre e sem véu”.

Rabelais conhece a *Utopia* de More, e faz-lhe referência em tom de paródia ao identificar Pantagruel como filho do gigante *Gargântua* e de “Bicaberta, filha do rei dos Amaurotas da Utopia”. Mas a conexão acaba aqui: *Thélème* encontra-se nos antípodas da sociedade regrada, fundada nos valores ético-morais de austeridade, contenção e refreamento dos impulsos e desejos individuais, que fazem da *Utopia* um grande mosteiro. Em *Gargântua* tudo é descomedido, desconcertante e inverosímil. Em plena crise da Igreja católica, sob o fogo da crítica de humanistas como Erasmo, ou de reformadores como Lutero e Calvino, vive-se um período de crispação, intolerância e guerras religiosas. Rabelais, “espírito livre”, de “inteligência robusta” e “vigoroso bom senso” (Febvre, s.d., 149), livre de preconceitos da época, satiriza, graceja e ridiculariza o culto dos santos, a água benta, as relíquias e as peregrinações, escarnece das regras de vida monástica, que ele próprio vivenciou como monge beneditino. Como refere Lucien Febvre, “Thélème é o antimosteiro” (p. 179), toda a

¹⁷ Contos em verso, em parte extraídos da tradição oral, que em tom trivial narram aventuras jocosas ou satíricas (situações de transgressão social, de inversão) ou exemplares, veiculando juízos morais, ou sentenças edificantes; compostos pelos *trouvères* entre finais do século XII e meados do século XIV, estiveram muito em voga sobretudo no Norte da França, na região da Picardia.

mundividência monástica aparece invertida: desde logo, não existiriam quaisquer muros a rodeá-la pois que “onde há muro pela frente, por trás há murmúrio, inveja e conspiração mútua” (Rabelais, 1987, cap. LII, 200). Na abadia não é permitida a entrada a religiosos ou religiosas; se tal profanação ocorresse, seriam cuidadosamente limpos todos os lugares por onde tivessem passado. Decretou-se que não existiriam relógios, quadrantes solares ou toque de sinos, pois que “a maior loucura do mundo era governar-se pelo som de um sino, e não pela ordem do bom senso e entendimento” (p. 201). *Thélème* é habitada por ambos os sexos, e só nessa condição existia; “decretou-se que não haveria lá mulheres quando não estivessem lá homens, nem homens quando não estivessem mulheres”; apenas teriam lá lugar “mulheres belas, bem feitas e de boa natureza, e os belos, bem feitos e de boa natureza” (p. 201). A sua função é formar uma elite aristocrática constituída por jovens damas de alta estirpe, dos dez aos quinze anos, e nobres cavaleiros, dos doze aos dezoito; depois de ingressarem, todos eram livres de sair quando entendessem. Em vez dos habituais votos de castidade, pobreza e obediência, exigidos à entrada no noviciado, “ficou determinado que ali se pode honradamente ser casado, e que cada qual fosse rico e vivesse em liberdade” (p. 206).

Thélème é uma utopia libertária, já que a vida na abadia se rege segundo a vontade e livre-arbítrio individuais, sem quaisquer constrangimentos institucionais, quer de ordem moral, quer jurídica: “levantavam-se da cama quando queriam, bebiam, comiam, trabalhavam, dormiam quando tinham desejo disso; ninguém os obrigava nem a beber nem a comer, nem a fazer outra coisa qualquer”. Apenas uma única divisa: “FAZE O QUE QUISERES”. Rabelais confia na superior capacidade dos thelemitas para se conduzirem livremente no caminho da virtude, pois que “pessoas livres, bem-nascidas, bem instruídas, conversando com companhias honestas, têm por natureza um instinto e aguilhão que sempre as impele para factos virtuosos e ao retiro do vício, e a isso chamavam eles honra” (p. 215).

A abadia é a idealização de uma comunidade que conjuga a atmosfera de corte faustosa e um ambiente de contornos anarquizantes, cuja missão é formar o escol de jovens aristocratas, conciliando um ambiente

de liberdade virtuosa com o ideal pedagógico de educação das elites renascentistas, preparando-os para uma vida cortesã.

Thélème, sendo uma paródia ao mundo regrado e mundano, muito ao contrário das utopias de More, Campanella e Bacon, não tem por objetivo propor qualquer ideal moral, inscrevendo-se num universo bem diferente do humanismo cristão renascentista. Segundo Bakhtin (1987, 418), a obra de Rabelais insere-se “na corrente da cultura popular que sempre, em todas as suas etapas, se opôs à cultura oficial das classes dominantes, elaborou o seu ponto de vista pessoal sobre o mundo, suas formas especiais e suas imagens”. As suas fontes de inspiração radicam na sátira lucianesca, uma das fontes da filosofia do riso no Renascimento¹⁸, que também influenciou More na sua *Utopia*, e nas “tradições da cultura cômica popular da Idade Média” (p. 61). Rabelais faz a ponte entre esta cultura e a cultura humanista renascentista, o que constitui marca de originalidade. De acordo com Bakhtin, ele “é o herdeiro, o coroamento de vários milênios de riso popular. A sua obra é a chave insubstituível que dá acesso à inteligência da cultura popular nas suas manifestações mais poderosas, profundas e originais” (p. 418). Rabelais é “bom para divertir”, não pertence ao número dos consoladores e conselheiros que ensinam “a bem morrer e bem viver”; o “riso era considerado como o privilégio espiritual supremo do homem, inacessível às outras criaturas” (pp. 57 e 59).

O próprio autor não deixa dúvidas sobre as intenções da sua obra. No verso que precede a abertura de *Gargântua*, anuncia aos leitores:

“Amigos leitores que leredes este livro,
Despojai-vos de toda a paixão;
E, ao lê-lo, não vos escandalizeis:
Não contém nem mal nem infeção.
É verdade que aqui pouca perfeição

¹⁸ Bakhtin refere uma terceira influência: Hipócrates - o “pai da medicina” - classificado como teórico do riso, que afirmava as suas virtudes curativas, tendo discorrido filosoficamente sobre o mesmo, no *Romance de Hipócrates* em que tratava da sábia loucura de Demócrito (cf. Bakhtin, 1987, 58). O próprio Rabelais exercendo medicina em Lyon, aí publicou os *Aforismos de Hipócrates* em 1532.

Aprendereis, a não ser para rir;
Outro assunto não pode meu coração eleger,
Vendo o luto que vos desgasta e consome
Melhor é escrever de riso que de lágrimas,
Pois rir é próprio do homem.”¹⁹

A abadia de *Thélème*, como refere P. Michel na Introdução de *Gargântua*, é “um encantador quadro do Renascimento...” (p. 22). Devido ao seu “espírito livre”, Rabelais acabaria por ser acusado de ateísmo, numa época em que, como sustenta Lucien Febvre (s.d., 149), “só a religião coloria o Universo. E o homem que não pensava como a maioria, o homem de palavra arrojada e de crítica social, era o «impuro, o blasfemador» – e, para acabar: o ateu!”.

Mondo Savio e Pazzo (1552), de Anton Francesco Doni (1513-1574)

O florentino Anton Francesco Doni é uma figura singular no contexto cultural italiano do século XVI. Carlo Curcio apresenta-o como “um misto de rebelde e de herege, de imoralista e de fustigador da imoralidade dos outros, de sacro e de profano” (Curcio, 1941, cit. in Berriel, 2004, 129). Em 1552 publicou a sua utopia, *Il Mondo Savio e Pazzo* (Mundo Sábio e Louco)²⁰. Como o próprio anuncia, na introdução em que se dirige aos leitores²¹, a sua intenção era “refletir sobre este e outros Mundos, e dar a crer e revelar aos homens várias fantasias” que até aí, segundo ele, não teriam sido escritas, nem pensadas. Alertava, contudo, o leitor para que devia ter como termo de comparação os ensinamentos de Cristo, pois eles eram o seu fundamento (Doni, 2004, 134). A sua utopia, sem pretensões literárias, tem como destinatário o povo, ávido de soluções simples e diretas para os seus problemas (Trousson, 1995, 97). Como sustenta

¹⁹ Esta célebre máxima, que se tornou o símbolo do humor rabelaisiano, é extraída de Aristóteles, *De partibus animalium*, III, 10: “O homem é o único dos seres animados que sabe rir” e encontra-se igualmente nas obras do poeta Guillaume Bouchet, amigo de Rabelais. Nota retirada de Rabelais, op. cit., p. 26.

²⁰ *Mondo Savio e Pazzo* é o 6.º diálogo que integra uma coletânea de textos de cariz social e político intitulada *I Mondi* (1552-1553).

²¹ Cf. *Discurso do Elevado Académico peregrino em nome de toda a Academia*.

Carlo Curcio (2004, 177), Doni, “de temperamento bizarro e extravagante”, assume como ponto de partida a “constatação de um conflito económico e moral entre aqueles que possuem muito e aqueles que não possuem nada”, para apresentar a sua cidade “onde não existem ricos nem pobres, onde tudo é de posse comum, tudo regulado e disciplinado”.

Doni é o primeiro editor da *Utopia* de More em Itália, sendo notórias as influências do humanista inglês em *Mundo Sábio e Louco*; porém, a ironia e sátira de recorte clássico dão lugar à paródia, como arma crítica aos poderes e à sociedade. Diversamente de More, a cidade perfeita não se situa numa ilha ficcionada, surgindo num sonho revelado por dois deuses: Júpiter e Momo²². À semelhança de More, Doni opta pela estratégia narrativa dialógica entre o “louco” e o “sábio”, fazendo uso de uma linguagem coloquial. Desenvolve uma contundente crítica ao mundo real, projetando um mundo simétrico e inverso àquele em que vive. A descrição da cidade visionada pelo sábio vai sendo pontuada com comentários do louco que esbatem as fronteiras entre a sabedoria e a loucura. “Quem é o Sábio, quem é o Louco?”²³.

Em *Mondo Savio e Pazzo* encontramos muitos dos temas da *Utopia*: a racionalidade da organização da vida social, conforme às leis da natureza; a valorização do trabalho manual e a sua organização comunitária, em particular da agricultura; a comunidade de bens, as preocupações com a igualdade e a justiça. Em ambos, a ganância e a soberba são apontadas como fontes de todos os males que assolam o mundo. Daí a eliminação da propriedade privada e a instituição de um radical comunismo económico, base da igualdade social.

A cidade de Doni tem a forma de uma estrela desenhando um círculo perfeito. No centro, um templo, quatro a seis vezes maior que a cúpula de Florença, a partir do qual irradiam cem avenidas, como raios de sol, desembocando em cem portas. Em redor da cidade cultivam-se os campos

²² Momo, deusa de poetas e escritores, personifica a zombaria, o sarcasmo e a ironia.

²³ Talvez ressonância da conhecida primeira carta de Paulo aos Coríntios “Destruirei a sabedoria dos sábios e anularei a inteligência dos inteligentes” (1 Cor. 1:19). “Onde está o sábio? Onde está o letrado? Onde está o investigador deste tempo?” (1 Cor. 1:20). *Bíblia. Novo Testamento: Apóstolos, Epístolas, Apocalipse* (Frederico Lourenço, Trad.) vol. II.

em regime de monoculturas, de acordo com as características da terra e suas apetências, maximizando o seu rendimento. Todas as avenidas se encontram organizadas segundo um modelo racional de produção complementar dos artífices: na avenida de confecção de vestuário, de um lado encontravam-se os alfaiates do outro, as lojas de pano; se a produção era o pão, de um lado estavam instalados os padeiros do outro, as oficinas de moagem. As refeições eram proporcionadas de modo idêntico: havia duas ou três avenidas de estalagens onde se cozinhavam as mesmas refeições, que eram fornecidas de igual forma a toda a comunidade. Em cada avenida havia um sacerdote a quem competia cuidar do seu bom funcionamento. O vestuário era igual para todos, apenas diferenciado nas cores, consoante as idades²⁴.

Nesta cidade pratica-se um comunismo radical: não há atividade comercial, nem circula o dinheiro; há uma igualdade absoluta; não há disputas, porque tudo era de posse comum: “cada qual entregava o fruto do seu trabalho e pegava apenas naquilo de que necessitava” (Doni, 2004, 141). Não há lugar para a ociosidade: “quem não trabalha não come” e “cada um tem para comer o mesmo que o outro” (p. 143). Os mais idosos eram acolhidos em hospitais onde todos eram tratados de igual forma, segundo o princípio de que “cada um fazia ao outro o que gostaria que fosse feito a ele” (p. 141). À semelhança de Esparta, praticava-se um rigoroso eugenismo social: à nascença, as crianças portadoras de alguma deformação ou fragilidade eram jogadas a um poço.

Na conceção da família, Doni afasta-se de More: tal como na *República* de Platão, a família é suprimida pois o seu espírito gera egoísmos e interesses particulares, em detrimento dos interesses da comunidade como um todo. Há comunhão de mulheres e filhos, sendo estes cuidados e educados pela comunidade sem que se soubesse quem são os pais. Ainda à semelhança de Platão, a cidade tenderia para a unidade, formando “uma comunidade de prazer e de pena”, em que os cidadãos “se regozijam e se afligem igualmente com as mesmas vantagens e perdas”

²⁴ Branco até aos 10 anos de idade, verde até aos 20 anos, violáceo até aos 30 anos, vermelho até aos 40 e negro depois dessa idade.

(Platão, 2017, 462b). Porque as vantagens de uns são as vantagens de todos e as perdas de um são as perdas de todos.

Na cidade de *Mundo Sábio e Louco* não existe qualquer forma de governo estruturado, nem se vislumbram quaisquer elementos típicos de um Estado como um corpo legislativo, polícias ou tribunais, nem tão pouco existe exército, nem sequer para funções defensivas. Quanto à religião, tal como na *Utopia*, pratica-se um deísmo de contornos pouco definidos: os sacerdotes ensinam “a conhecer a Deus e a agradecer-lhe por tantos dons, e a que amassem uns aos outros” (Doni, 2004, 145). Semanalmente, cada profissão faz a sua festa no templo, acompanhada das mais variadas e belas músicas. Não se pratica qualquer culto da morte, nem se têm cuidados especiais com os corpos dos defuntos, “devolvendo à terra aquilo que ele havia consumido da terra por tanto tempo” (p. 144). A imortalidade da alma, que na *Utopia* era um dogma, não é aqui equacionada, já que o corpo do defunto é “como um pedaço de carniça” (p. 144). Definitivamente, os problemas religiosos não preocuparam Doni, mas sim as injustiças e as profundas desigualdades. Como refere Trousson (1995, 98), as preocupações terrenas sobrepõem-se às aspirações espirituais; o transcendente não é esquecido, mas é relegado para segundo plano, pois “a razão é a única que organiza e legisla”. O seu comunismo “brutal e nivelador” é sobretudo “uma reação violenta contra as estruturas sociais existentes”. A sua inspiração é plebeia: “ao sonho humanista da cidade ideal prefere a segurança de uma existência simples, conforme à lei da natureza” (p. 97). Doni, ao contrário de More, “não se propõe jamais a elevar o espírito do homem, a torná-lo consciente da nobreza dos seus deveres”. A sua cidade ideal vai ao encontro dos desejos populares de uma sociedade igualitária e de vida material justa.

A *Cidade do Sol* (1602)²⁵, de Tommaso Campanella (1568-1639)

A trama narrativa novelesca da *Cidade do Sol*, inspirada na *República* de Platão e na *Utopia* de More, apresenta-se sob a forma de diálogo entre

²⁵ A *Cidade do Sol* é escrita em 1602, na prisão de Castel Nuovo, Nápoles, após o fracasso da conjura da calabresa de 1598, mas apenas seria publicada em Frankfurt, em 1623,

o Grão-Mestre dos Hospitalários e um Almirante genovês, antigo piloto de Cristóvão Colombo que, em viagem junto da Taprobana (Ceilão), se viu obrigado a desembarcar, e aí descobre a Cidade do Sol. Porém, diversamente de More, e apesar da época em que vive, Campanella reflete na sua utopia as preocupações de um homem da Igreja cuja visão se encontra mais próxima da Idade Média que da Renascença (Ruyer, 1996, 166). Como sustenta Trousson, a sua complexa metafísica encontra-se bem distante do humanismo epicurista de More; o seu pensamento é o de um revolucionário “alimentado por sonhos quiliásticos e messiânicos”²⁶ (Trousson, 1995, 104), ressonâncias das mitologias escatológicas da Idade Média e das profecias joaquininas²⁷. O objetivo central da sua vida e obra é de ordem teológico-política: sonha com um ideal milenarista de construção do império universal cristão²⁸ que unisse a humanidade, restituindo-lhe

por Tobias Adami, um humanista protestante ligado ao movimento pietista alemão, com ligações à fraternidade Rosacruz, que visitou Campanella na prisão e a quem este confiou alguns dos seus escritos para publicação. Em 1637, Campanella, já em liberdade, publica em Paris a terceira e definitiva versão, acrescentando *Questioni sull'ottima repubblica* em que procura rebater algumas das principais críticas feitas à *Cidade do Sol*.

²⁶ Sonhos que remetem para a crença no futuro advento na Terra de um reino de mil anos (simbólicos) que, sob a égide de Cristo, restituirá à humanidade uma era de paz e prosperidade em que gozará dos prazeres paradisíacos – o retorno à Idade de Ouro.

²⁷ De Joachim de Fiore (1145-1202), monge calabrês e abade do convento cisterciense de Corazzo. Em 1191, retirou-se para se dedicar à vida de ermita, tendo fundado o convento de S. João de Fiore. A sua obra é marcada por uma mensagem profética assente na esperança escatológica que anuncia estar iminente o advento do reino do Espírito Santo. Joaquim de Fiore elaborou uma interpretação religiosa da história que a divide em três grandes épocas, cada uma das quais presidida por uma das pessoas da Santíssima Trindade. A primeira era a idade do Pai ou da Lei; a segunda era a idade do Filho ou do Evangelho; a terceira, a idade do Espírito, a do “Evangelho Eterno” anunciado no Apocalipse, estaria prestes a vir – segundo profecia de Joachim de Fiore, seria em 1260. Relativamente às suas predecessoras, esta idade seria como o esplendor do dia comparado à luz das estrelas e à aurora, ou como o pino do Verão comparado ao Inverno e à Primavera. Se a primeira fora uma idade de terror e de servidão e a segunda uma idade de fé e de submissão filial, a terceira seria uma idade de amor, alegria e liberdade, em que o conhecimento de Deus seria revelado diretamente nos corações de todos os homens. A idade do Espírito Santo haveria de ser o *Sabbath* ou o tempo de descanso da humanidade. O mundo seria um único enorme mosteiro, em que todos os homens seriam monges contemplativos absortos em êxtase místico e unidos em cânticos a Deus, o que haveria de durar até ao Juízo Final (cf. Cohn, 1980, 89-90). As profecias joaquininas retomavam a crença muito antiga numa Idade de Ouro igualitária, próspera e de liberdade espiritual absoluta, tendo desempenhado papel fundamental ao inspirar os movimentos messiânicos que surgirão no século XIII e se estenderão até ao século XVII.

²⁸ Sonho que vinha de longe, encontrando inspiração no modo de vida das primeiras comunidades cristãs e na *Cidade de Deus* de Agostinho, Bispo de Hipona (354-430).

a justiça e a paz, libertando-a de todas as tiranias e todos os males, sob a direção de um senhor único, que ele pretendia que fosse o papa²⁹.

As esperanças escatológicas de Campanella dirigem-se para o rei de Espanha a quem, na sua obra *Monarchia di Spagna* (1598-1600), suplica que se coloque ao serviço da Igreja de Roma, tomando a seu cargo a organização de uma Cruzada contra o Império turco e, derrotado este, fundasse a Monarquia Universal, instaurando um milénio de felicidade natural na Terra. Em 1636, desiludido com o rei de Espanha, redireciona as suas esperanças milenaristas redentoras para o rei de França, através da sua obra *Monarchia di Francia*, dedicada a Luís XIII, em que profetiza longa vida ao delfim, Luís XIV, vaticinando que este derrotaria os reinos infiéis e uniria todos os povos numa única cristandade regenerada, que teria como centro Jerusalém.

Em Campanella havia-se firmado a convicção milenarista de que as mutações esperadas se anunciavam para breve, abrindo caminho à ansiada renovação do mundo e da humanidade e à instauração do “Século de Ouro”, os anunciados mil anos de felicidade, antes do Juízo Final. De acordo com a sua profecia, apoiada em previsões astrológicas e na ocorrência de um conjunto de desastres naturais, interpretados como sinais anunciadores do fim do mundo, o advento da cidade celeste ocorreria em 1605 e seria anunciado por um eclipse solar ³⁰. Assumindo-se, como o escolhido, para levar a cabo a sua missão como profeta e líder espiritual, competia-lhe não só anunciar a vinda desse tempo novo, como também impulsionar a ação revolucionária que acelerasse o processo. Assim, em 1599, lança-se na ação direta liderando uma conjura de contornos milenaristas na sua terra natal, a Calábria. O objetivo era implantar aí uma

²⁹ Esta espécie de cesaropapismo encontra-se exposta nos *Comentários sobre a monarquia dos cristãos* (1593) e em *Discursos sobre o governo eclesiástico* (1594).

³⁰ Cf. *Dichiarazione di Castelvetere*. In Firppo, Luigi (1998). *I processi di Tommaso Campanella, a cura di Eugenio Canone*. Roma: Salerno Editrice, pp. 102-103. Declaração escrita na prisão em 10 de setembro de 1599, em que procura defender-se das acusações que sobre ele impendiam, na sequência da conjura calabresa. Aí defende e fundamenta as suas profecias com base em argumentos religiosos e previsões astrológicas, que no seu entender teriam sido reforçadas por um conjunto de desastres naturais que ocorreram neste período (terramotos na Sicília e na Calábria e grandes inundações em Roma e na Lombardia) que seriam sinais divinos anunciadores das mutações que estavam iminentes.

república teocrática e comunitária, realizando uma Cidade de Deus, onde ele próprio desempenharia as funções de chefe e legislador, que seria o ponto de partida para o projeto mais vasto. A conspiração que urdiu, contra o domínio espanhol e a aristocracia dominante que mantinha em situação de miséria a maioria da população, foi descoberta, tendo sido capturado e condenado a uma longa prisão de 27 anos, cumprida em Castel Nuovo, Nápoles, nas masmorras da Inquisição, onde escreveu a *Cidade do Sol*.

Segundo Norberto Bobbio, na introdução à sua edição italiana da *Cidade do Sol*, o opúsculo de Campanella seria simultaneamente o programa de uma revolução falhada e a sua idealização filosófica. Jean-Louis Fournel considera que se trata mais de uma atualização poética da insurreição que graças à sua desterritorialização se apresenta como potencialmente realizável (Fournel, 2012, 209). A fim de afastar dúvidas sobre a sua interpretação, é o próprio Campanella que classifica o seu texto como diálogo poético³¹ que, segundo Trousson (2005, 132), “se oferece como uma imagem poética a decifrar, como alegoria no sentido medieval do termo”.

Na *Cidade do Sol*, Campanella imagina uma república isenta de todo o pecado, à imagem daquela que Cristo estabeleceu e que apenas teria sido observada pelos apóstolos. Uma sociedade fundada na religião natural, ordenada por leis ditadas pela razão humana em harmonia com a natureza, a qual, sendo obra do Criador, se apresenta como perfeita, marcada pela verdade e pela justiça. A infelicidade, o sofrimento e a miséria em que os homens vivem são consequências inevitáveis de se terem afastado desse modelo primordial, devido à queda em pecado de Adão, que abriu as portas a todo o tipo de corrupção e degenerescências. Campanella apresenta a sua república como uma “descoberta filosófica” que emana da razão humana conforme à natureza e ao próprio Evangelho (Campanella, 2018, 92). A religião natural, fundada segundo os ditames da razão, identifica-se com o cristianismo primitivo, a que todos

³¹ “*Appendice della politica detta La Città del Sol di fra’ Tomaso Campanella – Dialogo poético*. Título original com que foi divulgada, antes da sua publicação em Frankfurt, 1623.

os povos deveriam retomar. Tendo por base a filosofia natural de Telésio³² (1509-1588), de quem se reclama seguidor, procura compatibilizar a fé com a razão científica, libertando-a da tutela teológica, que levaria a uma reforma radical da ciência e da sociedade. Porém, Campanella, embora partindo do naturalismo empirista de Telésio, afasta-se deste, ao prosseguir caminhos que se baseiam na astrologia, nas forças mágicas tentando “o enxerto do seu naturalismo no velho tronco da metafísica neoplatônica e mágica” (Abbagnano, 1970, 259). Ao contrário de Telésio, Campanella “não quer *compreender* a natureza, mas *tomá-la de assalto* e subjugá-la” (Abbagnano, 1970, 289).

A república solariana é dirigida por um príncipe sumo-sacerdote, *Hob* ou *Metafísico*, que goza de uma “autoridade absoluta”, sendo-lhe “submetidos o temporal e o espiritual” (Campanella, 2018, 14); em qualquer matéria o seu juízo é a última palavra. *Hob* é assistido por três sábios magistrados que asseguram as três virtudes do Ser³³: *Pon* (Potência) superintende as questões militares (a guerra e a paz); *Sin* (Sapiência) ocupa-se das artes liberais e mecânicas, da ciência e do ensino; e *Mor* (Amor) encarrega-se da educação das crianças, das relações entre sexos, da medicina e da organização da vida comunitária, nomeadamente da agricultura e dos abastecimentos. “Cada triúnviro preside a três magistrados, que, imediatamente depois dele, têm a seu cargo a suma direção das artes” formando, assim, um total de treze (Campanella, 2018, 61). Todos

³² Para Telésio, “a natureza é um mundo em si, que se rege pelos seus princípios intrínsecos e exclui toda a força metafísica. Assim, a natureza adquire um caráter objetivo, apresentando-se como uma realidade autónoma, apropriável pelo homem, que é, ele próprio, natureza (cf. Abbagnano, 1970, 249-250). Sendo a natureza criação divina, Deus é o garante da ordem natural do Universo, sem a qual seria o caos; mas Ele não pode ser evocado como causa direta e imediata de um qualquer evento natural; a sua ação identifica-se com a das forças autónomas da natureza (ibid., 253). O cientista que procura conhecer as suas leis e os fenómenos naturais só pode aproximar-se mais do Criador e da sua obra. Daí que a fé e a inovação científica se compatibilizam, em lugar de se hostilizarem, como acontecia, à época, nos países católicos, onde em ambiente de plena Contrarreforma, a Igreja perseguia e impunha a lei do medo, sob a ameaça das fogueiras do Tribunal da Santa Inquisição, em que seria lançado Giordano Bruno (1568-1600) e silenciado Galileu Galilei (1564-1642).

³³ Estes são os primados da metafísica campaneliana, segundo a qual “nós somos conscientes de *poder*, de *saber* e de *amor* e devemos admitir que a essência de todas as coisas é constituída precisamente por estes três primados: o poder (*potentia*), o saber (*sapientia*) e o amor (*amor*) (*Metafísica*, VI, proem.) (cf. Abbagnano, 1970, 298).

os magistrados, à exceção dos quatro principais, podem ser destituídos pela Assembleia da cidade, o que, normalmente, ocorre sem drama, pois os próprios magistrados cedem o seu lugar, quando encontram alguém mais apto e digno para o exercício da função.

Tal como na *Utopia*, a propriedade privada é abolida, o ouro é desprezado e o dinheiro não circula entre os cidadãos, serve apenas para trocas com o exterior. A sociedade desconhece o roubo, os assassinios e o adultério, entre outros vícios. Quanto à família, Campanella, tal como Doni, adota o modelo platónico da *República* de que tudo deveria ser comum, inclusive as mulheres e os filhos, pois que “a posse separada e individual das casas, dos filhos e das mulheres” produz “o amor próprio, e cada qual gosta de enriquecer e de aumentar os herdeiros” defraudando o interesse público; “ao contrário, perdido o amor próprio, fica sempre o amor da comunidade” (pp. 19-20). Este comunismo integral é justificado com os ensinamentos dos primeiros apóstolos: “Deus não distribuiu nada e deixou tudo em comum aos homens, para crescerem, multiplicarem-se e povoarem a terra” (p. 101). A fim de fundamentar um primitivo estado natural e igualitário, invoca os ensinamentos dos padres da Igreja, nomeadamente de Santo Ambrósio, que defendeu a igualdade humana e a comunhão dos bens³⁴; para justificar a comunhão de mulheres, invoca palavras atribuídas ao papa São Clemente, um dos primeiros bispos de Roma, que ele nunca terá pronunciado nem escrito³⁵.

³⁴ Pela comunhão dos bens seriam eliminados “todos os males provenientes dos dois contrários – a riqueza e a pobreza – que Platão e Salomão consideram como a origem dos males da república: a avareza, a adulação, a fraude, os frutos, a sordidez da pobreza; e a rapina, a arrogância, a soberba, a ociosidade, etc., da riqueza”. Por outro lado, pela comunhão das mulheres “se destroem os vícios provocados pelo abuso do amor, como os adultérios, a fornicção, a sodomia, os abortos, o ciúme, as discórdias domésticas, etc.” (Campanella, 2018, 93).

³⁵ Refere-se à epístola 4, citadas por Graciano no cânone 2, questão I: “Caríssimos, o uso de todas as coisas que são do mundo deve ser comum a todos os homens, mas é segundo a injustiça que um homem diz que isto é seu, e que outro diz que aquilo é dele, e assim se cria a divisão entre os mortais. Em resumo, um grego muito inteligente [Platão], sabendo destas coisas serem de facto assim, diz que todas as coisas devem estar em comum entre amigos. E indubitavelmente que entre «todas as coisas» estão incluídas as esposas. Ele também diz que, tal como não se pode dividir o ar, nem o esplendor do Sol, tão pouco as outras coisas são dadas neste mundo para serem tidas em comum devem ser divididas, mas realmente ser tidas em comum” (Cohn, 1980, 161). Porém, como refere Cohn, as cinco epístolas atribuídas ao Papa Clemente são apócrifas, tendo sido forjadas cerca de 850 d.C.

Tal como na *Utopia* de More, o trabalho manual é exaltado como virtude; a agricultura e a pecuária são consideradas artes nobilíssimas que a todos obrigam; também não há lugar para o ócio. Como ninguém se furta ao trabalho, quatro horas diárias são suficientes para garantir a subsistência. O trabalho da terra é facilitado pelo uso de charruas munidas de velas, com um sistema de rodas que torna fácil o seu manuseio.

Homens e mulheres são instruídos em todas as artes mecânicas e especulativas, havendo, contudo, uma divisão de tarefas. As refeições são tomadas em comum, seguindo o modelo monástico: em silêncio, ouvem a leitura de passagens de algum livro, frequentemente interrompida pelos magistrados que comentam os aspetos mais significativos; em dias de festa há canto e música. A procriação é um assunto de Estado, sendo dissociada de qualquer sentimento amoroso e regulada de acordo com as melhores regras do eugenismo e da astrologia. Homens e mulheres exercitam-se na ginástica, à maneira espartana, desnudados, sendo observados por preceptores que selecionam os mais capazes para a procriação; a própria hora para a união sexual é determinada pelo médico e pelo astrólogo, de acordo com a conjugação astral mais favorável.

As crianças, a partir dos dois anos, são educadas em comum, brincam e aprendem a língua e o alfabeto, guiados por mestres. Até aos sete anos de idade exercitam-se na luta, corrida e jogos ginásticos a fim de revigorarem o corpo; são conduzidos às oficinas das artes, a fim de descobrir a sua inclinação. As aprendizagens processam-se de forma lúdica e sem fadiga, através da exploração audiovisual de pinturas, que cobrem as várias paredes da cidade ilustrando todas as ciências naturais, contando com o apoio de professores que explicam essas pinturas. Graças à excelência dos métodos, as crianças aprendem com facilidade num ano o que nas escolas do exterior demora mais de “dez ou quinze anos de estudos” (p. 28). As crianças, de ambos os sexos, são ins-

por um monge francês conhecido como Pseudo-Isidoro (por ter assinado os seus livros com o pseudónimo de Isidoro, Arcebispo de Sevilha). O monge beneditino Graciano por volta de 1140 fez uma compilação da ciência da Lei Canónica, onde incluiu as epístolas atribuídas a Clemente, sem pôr em causa a sua genuinidade, passando a estar incluídas no *Decretum Gratiani*.

truídas na guerra, participando nas ações bélicas para que aprendam e se “habituem a ver sangue, como os lobos e os leões usam fazer com os seus filhos” (p. 47).

As leis são simples, claras e em reduzido número; não existem cárceres e os crimes mais graves são punidos com a morte. Os culpados são persuadidos a “desejar e aceitar a morte”, sendo “assistidos por pessoas que os exortam a terminar bem” (p. 63).

Do ponto de vista religioso os solarianos professam uma religião natural, prestando culto a um Ser supremo, criador de todas as coisas; creem na providência divina, na imortalidade da alma, na recompensa e na condenação no além. Prestam culto ao Sol, considerando-o a imagem sensível de Deus, porém não o adoram, sendo proibida qualquer manifestação de idolatria. Os sacerdotes, em número de vinte e quatro, habitam o alto do templo, cantando salmos a Deus quatro vezes ao dia. A sua principal missão é o estudo do movimento das estrelas a fim de “observar a sua influência e relação com as coisas humanas” (p. 67). No templo há sempre um cidadão a rezar, sendo substituído de hora a hora. A este modo de orar chamam “sacrifício perpétuo” (p. 68). A vida na sociedade solariana, tal como num mosteiro, é rigorosamente perscrutada através de um sistema piramidal de confissões auriculares em que os cidadãos confessam as suas faltas aos magistrados que por sua vez reportam aos triúnviros, e estes as reportam ao chefe supremo, o *Metafísico*. Este, conhecedor de todos os vícios e problemas que afetam a comunidade, procura “aplicar-lhes os remédios oportunos” (pp. 65-66). Praticam rituais mágico-religiosos para resgatar as faltas da comunidade perante a divindade.

A *Cidade do Sol* é a idealização filosófica da *República* pela qual Campanella ansiava e se empenhou revolucionariamente na conjura calabresa de 1599. Nas *Questões sobre a ótima República*, respondendo às críticas que a davam como irrazoável e inútil, porque inalcançável, afirmava que ainda que não fosse possível alcançar exatamente a uma tal república, nem por isso a sua escrita teria sido inútil, “porque o que se propõe é um exemplo que deve ser imitado tanto quanto possível” (p. 95). Quanto à sua exequibilidade encontraria a sua demonstração na vida das primei-

ras comunidades cristãs que praticaram a comunhão de bens³⁶, como o atestam São Lucas e São Clemente.

Campanella “parece estar fora do seu tempo, sempre envolvido com ideias superadas ou então prematuras, percursor ou reacionário, mas sempre em posição singular no quadro da história presente” (Firpo, 2008, 38).

Cristianópolis (1619), de Johann Valentin Andreae (1586-1654)

A utopia de Andreae surge num contexto sociopolítico e religioso de grandes tensões políticas e religiosas que se vive na Europa Central, em particular na Alemanha³⁷. *Cristianópolis* é a utopia luterana, de um crente fervoroso que se inquieta com a discrepância entre os princípios da fé e as condutas sociais observadas nas comunidades evangélicas. Considerando que a doutrina da fé se encontrava bem estabelecida por Lutero e seus seguidores, importava promover uma reforma da sociedade, em conformidade com os princípios cristãos que professavam, incidindo na retidão moral e numa conduta social coerente. Embora esta fosse uma preocupação partilhada por uma boa parte da igreja reformada, o setor mais conservador, para quem zelar pela retidão da doutrina era prioridade absoluta, considerou a posição de Andreae um desvio herético. Pois que de acordo com os ensinamentos de Lutero é a fé que salva e não as obras.

Face às críticas de que foi alvo, Andreae proclamou a ortodoxia das suas posições, atribuindo à inveja e à intriga as acusações de que foi objeto. Para ele a retidão da fé tinha de caminhar a par com a santidade da vida, assentando nos ideais cristãos da piedade e do amor ao próximo.

³⁶ Como é ilustrado nos Atos dos Apóstolos, que descrevem as primeiras comunidades cristãs vivendo em comunhão de bens, “todos os crentes viviam juntos e tinham tudo em comum; vendiam tanto os haveres como os bens e dividiram-nos com todos segundo a necessidade de cada um” (Atos, 2:44). “Nenhum deles dizia ser seu qualquer coisa dos seus bens, mas todas as coisas eram comuns a todos (...) pois necessitado não havia ninguém no meio deles: todos quantos eram proprietários de terras ou de casas vendiam-nas, e traziam os valores das vendas e colocavam-nos aos pés dos apóstolos. Distribuía-se então a cada um segundo a necessidade que tinha” (Atos, 4: 32-35).

³⁷ Durante o reinado do imperador Rodolfo (1576-1612) desencadearam-se perseguições, destruição de templos, limitação das liberdades de culto dos protestantes. A situação, entre outros aspetos, desembocaria na terrível Guerra dos Trinta Anos entre potências católicas e protestantes.

O seu ardor pela fé e o intenso desejo de renovação da sociedade e dos costumes levou-o a envolver-se na constituição de uma Fraternidade que está na base dos Manifestos Rosacruz: *Fama* (1614), *Confessio* (1615) e *As bodas químicas de Christian Rosenkreutz* (1616), este último escrito por Valentin Andreae³⁸. Esta Fraternidade Rosacruz tinha por objetivo estabelecer uma nova ordem social inteiramente coerente com a fé luterana, conciliando-a com os novos saberes científicos. Estes objetivos reformistas encontram-se enunciados na sua utopia, *Cristianópolis*, através da repetida fórmula: «piedade», «probidade» e «erudição»³⁹. Inicialmente os Manifestos Rosacruz tiveram assinalável impacto, suscitando adesões e simpatias, como foi o caso de Jan Comenius, Robert Fludd⁴⁰ e Michael Maier⁴¹. Porém, a associação da Fraternidade Rosacruz ao esoterismo, explorando a alquimia, a magia e a cabala, criou muitos anticorpos numa época em que emergia uma nova conceção científica assente na matematização do mundo, chave para a sua compreensão, que tem em Galileu, Kepler, Descartes, Leibniz e Newton os seus principais construtores⁴². O próprio Andreae afastou-se criticamente da Fraternidade afirmando a sua discordância em relação à orientação “espiritualista e aventureira” que esta tomou, suscitando reações adversas. Chegou mesmo a escrever um livro contra a Fraternidade Rosacruz (*Turris Babel*, 1619) em que nega qualquer ligação à mesma e a acusa de ser uma farsa que terá desvirtuado os propósitos iniciais, enunciados em *Fama* e *Confessio*. Mas Andreae não renega o espírito Rosacruz, como o

³⁸ Apesar de publicado em 1616, terá sido escrito em 1605-6 (cf. Estébanez, Emilio García, Introdução, tradução e notas, in Andreae, J. V. (1996) *Cristianópolis*. Madrid: Ediciones Akal, p. 39. A opinião dos críticos, hoje, inclina-se para que também os dois primeiros manifestos sejam da autoria de J. V. Andreae (cf. Marta Piñol Lloret. Utopías espirituales y sociales: el conocimiento y el concepto de comunidade según la tradición hermética em el siglo XVII, *Cuadernos de Historia Cultural*, n.º 7, Viña del Mar, 2018, p. 16.

³⁹ Cf. Estébanez, *ibid.*, p. 38.

⁴⁰ Robert Fludd (1574-1637), médico paracelsista, filósofo e alquimista britânico, fortemente ligado ao esoterismo, é considerado um dos mais proeminentes alquimistas neoplatónicos do seu tempo.

⁴¹ Michael Mayer (1568-1622), médico paracelsista, filósofo e alquimista. Foi Grão-Mestre da Irmandade Rosacruz na Alemanha.

⁴² O movimento Rosacruz é o canto do cisne do pensamento esotérico e de um naturalismo herdado do Renascimento que mistura magia, astrologia, cabala e alquimia, no contexto da revolução científica do século XVII.

próprio afirma em *Turris Babel*: “Digo adeus à sociedade da Irmandade Rosacruz, mas nunca à verdadeira Irmandade cristã, a que exala rosas sobre a cruz”.⁴³ Essa verdadeira Irmandade Rosacruz, que Andreae persegue e não encontra no mundo, só pode ser alcançada através da construção utópica. Cansado de vagar por terras, sem encontrar o que ansiosamente procurava, sentindo-se um peregrino na sua pátria e um estrangeiro neste mundo, como um *cosmoxeno*⁴⁴, Andreae lança-se numa viagem⁴⁵ que o conduzirá ao Mar Etíope, onde um naufrágio simbólico o leva à costa da Ilha de *Cafarsalama*⁴⁶, algures perdida no oceano. Aí é recolhido e levado para *Cristianópolis*, a única cidade da ilha, onde encontrou refúgio uma pequena comunidade de quatrocentos fiéis luteranos expatriados que realiza, de forma modelar, a unidade da fé e da vida, constituindo um “baluarte da verdade e da bondade” (Andreae, 1996, 117). Nela se fundem harmoniosamente a boa crença luterana, uma vida piedosa e justa, e o bom conhecimento das Santas Escrituras. Os cristianopolitanos são os verdadeiros irmãos rosacruz.

O sistema de governo assume a forma de uma república aristocrática, já que a monarquia é uma dignidade apenas reservada a Cristo. O poder executivo é exercido por um triunvirato que reúne os melhores e mais virtuosos, composto por um Teólogo, um Juiz e um Erudito, cada qual metaforicamente unido em matrimónio com a Consciência, a Compreensão e a Verdade, respetivamente. Com campos de ação específicos, agem em sintonia: o Teólogo, “venerável ancião que irradia uma aura de divindade” (cap. 30, 148), tem a missão de instruir a juventude, administrar os sacramentos, unir os matrimónios e confortar os doentes; a meio da semana dirige um sermão ao povo; o Juiz é responsável pela recolha e armazenamento de toda a produção de bens, assegurando a sua justa

⁴³ Cf. Ibid, pp.42-43.

⁴⁴ *Cosmoxenus*, aquele que, guiando-se nesta vida por Cristo, se sente um estrangeiro neste mundo, por oposição a *cosmopoliticus*, o que se guia pela razão. Estébanez in op. cit., nota 125 p.71.

⁴⁵ A viagem está concebida como ato de busca e de descoberta, filia-se à *peregrinatio*, representação literária de certa teologia (Trousson, 2005, 132).

⁴⁶ *Cafar* (aldeia), *salama*, deriva do hebreu shalom “paz”. *Cafarsalama* é a aldeia da paz.

repartição; o Erudito tem a seu cargo o governo das ciências humanas. Os três, em conjunto, conduzem o governo, tomando decisões importantes que dizem respeito ao bem-estar da comunidade. Existe um Senado, composto por vinte e quatro anciãos, eleitos entre os mais respeitados e piedosos, que representa a cidade no seu todo.

Cristianópolis, como sustenta Lewis Mumford (2007, 78 e 79), “é uma república de trabalhadores que vivem em igualdade, cultivam a paz e renunciam à riqueza”, uma “democracia de artífices”⁴⁷. Todo o trabalho está dividido e organizado, sendo planejado e monitorizado por prefeitos, que determinam as necessidades de produção. A cidade, no seu todo funciona como uma única oficina; cada mestre artesão fornece-se dos materiais necessários à produção, depositando-a em armazéns públicos (Andreae, 1996, cap. 16, 131). Poucas horas de trabalho diário bastam para conseguir o necessário, pois a ociosidade é considerada vergonhosa e ninguém se furta ao trabalho. Não há atividade comercial interna nem dinheiro a circular, nem qualquer uso privado do mesmo, embora, tal como na *Utopia* de More, a cidade possua um erário público, para relações comerciais com o exterior e para contratar mercenários. Todos os bens alimentares são distribuídos semanalmente às famílias, as casas de habitação são todas iguais, mobiladas, pertença da comunidade e distribuídas em usufruto a todos os habitantes.

A juventude é considerada o “tesouro mais precioso da república” (Andreae, 1998, cap. 51, 171), pelo que a sua educação constitui uma preocupação nuclear. É neste campo que Andreae surpreende pelo caráter inovador das suas conceções pedagógicas, mais marcadas pelos ideais humanistas que luteranos. Comenius, visto como o pai da didática moderna, declarou-se seu discípulo e devedor. A educação é pública, da responsabilidade da comunidade e ministrada de igual forma a ambos os sexos, a partir dos seis anos de idade. Todas as crianças frequentam, em regime de internato, um colégio misto, considerado o coração e “primeiro motor”

⁴⁷ Cujo modelo se inspira no sistema de grêmios da cidade medieval que dirige e organiza toda a atividade económica produtiva. Se a *Utopia* de More se basava no comunismo de base familiar, *Cristianópolis* apresenta-se como um comunismo de grémio (cf. Mumford, 2007, 78).

da república (cap. 26, 142) e aí permanecem até ao início da maturidade. Os alunos são organizados por idades (impúberes, púberes e maduros) e segundo o seu rendimento (principiantes, proficientes e perfeitos) (cap. 53, 173; cap. 54, 174). Os professores, também de ambos os sexos, são escolhidos entre os melhores dos cidadãos, evidenciando-se por “quatro virtudes: autoridade, integridade, trabalho e liberalidade” (cap. 52, 172) o que lhes permite educar com afabilidade, sem empregar castigos corporais e ameaças, utilizando o jogo como estratégia para despertar e manter o interesse dos alunos, bem como a aprendizagem cooperada.

A educação prossegue três objetivos fundamentais: “servir a Deus com coração puro e devoto”; adquirir uma moral virtuosa; e cultivar o espírito, desenvolvendo o conhecimento (cap. 54, 174). Embora a educação religiosa ocupe aqui um papel central, Andreae demonstra grande abertura ao conhecimento profano, revelando-se um homem do Renascimento. Assim, a par da formação cristã, é fomentado o estudo da cultura clássica: além do alemão, são estudados o latim, o grego e o hebraico. Para o ensino das Ciências, dispõem de um vasto conjunto de laboratórios especializados, equipados com os mais avançados instrumentos. Aí se experimenta a combinação e purificação de metais, se aprende a controlar os quatro elementos: o fogo, o ar, a água e a terra, se pratica o estudo da anatomia e o funcionamento dos diferentes órgãos, dissecando animais e observando esqueletos de animais e humanos, passando pelo estudo da astrologia, da astronomia, da medicina e da música, sem esquecer a pintura. Tal como na *Cidade do Sol*, também aqui se faz uso dos métodos de aprendizagem baseados na exploração audiovisual, pois se considera que “o ensino entra melhor pelos olhos do que pelos ouvidos” (cap. 47, 167). Em todos os laboratórios se encontram modelos didáticos e profundas ilustrações nas paredes que representam e explicam os mais diversos fenómenos da Natureza e do Cosmos.

Algumas das conceções pedagógicas de Andreae, embora não totalmente originais⁴⁸, segundo Mumford, antecipam “com a lucidez de um arqui-

⁴⁸ Recuando a Ramon Llull (1232-1315), encontramos na sua obra *Doutrina para Crianças*, escrita à volta de 1274-1276, propostas semelhantes, quer em termos de conceção da

teto ou de um curador de museu” os mais modernos e contemporâneos museus e departamentos de Ciência Física e Natural. As suas ideias “parecem trezentos anos adiantadas relativamente ao tempo e à cultura em que se inscreve” (p.75).

***Atlântida* (1627), de Francis Bacon (1561-1626)**

Um século depois da *Utopia*, em 1623-1624, Francis Bacon escreve a *Nova Atlântida* que, inacabada, só viria a ser publicada um ano depois da sua morte. A obra é bem distinta da de More, desde logo porque nasce de um estado de insatisfação que se prende mais com o estado da ciência e da própria condição humana, subjugada pela natureza, do que com a reforma da sociedade. A *Nova Atlântida* é uma utopia científica: o sonho de um *orbis cientificus*, um mundo perfeitamente organizado superiormente dirigido por uma comunidade de sábios⁴⁹, que fazem prevalecer o conhecimento da ciência e da tecnologia sobre a natureza como condição de superação das insuficiências e limitações humanas.

Mais uma vez, tudo começa com um navio à deriva perdido algures no Oceano Pacífico e com a chegada dos marinheiros a uma ilha, Bensalem⁵⁰, onde são salvos e acolhidos pelos locais. Aí encontram a cidade ideal, concebida, precisamente, sob a égide da ciência e da tecnologia, cujo coração é a Casa de Salomão, centro de uma sociedade de sábios. Solamona rei justo e bom, fundador da nação de Bensalem, preocupado com a felicidade e o bem-estar do seu povo foi também o criador da Casa de Salomão, considerada a mais preciosa jóia de Bensalem e a

educação, que deveria servir para conhecer, amar e servir a Deus, quer em termos curriculares. O mesmo encontramos em Juan Luis Vives (1492-1540) humanista espanhol que foi um dos maiores tratadistas da educação, dando grande importância à educação feminina; foi perceptor de Catarina de Aragão, casada com Henrique VIII de Inglaterra, e da filha de ambos, Maria, que viria a ser rainha de Inglaterra. Também Campanella na *Cidade do Sol* atribui grande importância ao estudo das ciências e das artes na formação dos jovens, dando grande importância ao uso de métodos de ensino que privilegiem o audiovisual.

⁴⁹ No que se aproxima do sonho de Platão que aspirava a um mundo perfeito governado por sábios-filósofos: “enquanto não forem, ou os filósofos reis nas cidades, ou os que agora se chamam reis e soberanos filósofos genuínos e capazes, e se dê a coalescência do poder político com a filosofia (...) não haverá tréguas dos males (...)” (Platão. *República*, 473d.).

⁵⁰ Bensalem resulta da combinação de palavras hebraicas (ben, shalem) que significa filho da paz.

“mais nobre fundação que alguma vez existiu na terra e a lanterna do reino” (Bacon, 2008, 75). Esta instituição funciona como uma verdadeira fundação científica onde equipas de sábios dividem tarefas, trabalhando de forma coordenada, tendo por finalidade “o conhecimento das Causas e movimentos secretos das coisas; e a expansão das fronteiras do Império Humano, para efetuar todas a coisas possíveis” (pp. 90-91). Para tal desígnio encontram-se espalhados por toda a ilha laboratórios de investigação, onde são realizadas as experiências mais diversas: desde a produção de novos metais artificiais, à conversão de água salgada em água doce, passando pela manipulação genética de plantas e animais, ou a dissecação de animais e aves, a fim de investigar o que pode ser feito no corpo humano, até à reprodução de fenómenos meteorológicos (neve, granizo, chuva, relâmpagos). A estes laboratórios aliam-se os farmacêuticos, onde se produzem e testam venenos e remédios. Possuem telescópios e microscópios, que permitem fazer observações invisíveis a olho nu, bem como altos-fornos onde simulam “os calores do sol e dos corpos celestes” (p. 97). Já detinham mecanismos aeronáuticos capazes de imitar o voo das aves e submersíveis para navegar debaixo de água. Para além disso, dispõem de museus onde se reúne toda uma panóplia de maquetes e modelos dos vários inventos, bem como estátuas que honram os mais importantes inventores e descobridores. Editam uma publicação científica onde são publicados os novos dados da ciência e invenções, que consideram conveniente divulgar.

A Casa de Salomão é o paraíso da ciência e da técnica, ela própria integrada numa ilha que, no seu todo, funciona como um grande laboratório, onde o conhecimento, obtido de modo cooperado, está destinado ao bem-estar e progresso da população.

A utopia de Bacon assenta num projeto de emancipação da humanidade que passava por libertar o espírito das amarras que tolhiam a capacidade de conhecer, e o desenvolvimento científico, premissa fundamental para “libertar o homem do jugo das condições naturais de existência”⁵¹. É a esperança num outro mundo inteiramente construído pelo homem para o

⁵¹ Cf. Morgado, Miguel. Introdução e notas, in Bacon (2008, XXX).

homem, em que este dominaria a natureza, colocando-a ao seu serviço⁵². Para levar a cabo esta tarefa era necessário implementar um novo método científico assente na experimentação relegando para segundo plano a teoria tradicional. Esta ideia encontra-se plasmada em várias das suas obras, nomeadamente em *A Grande Instauração* (1620) onde, no seu próêmio, afirma: “restava apenas um caminho: tentar tudo de novo de acordo com um plano melhor e iniciar a construção total das ciências, das artes e de todo o conhecimento humano, assente em alicerces apropriados” (p. 6).

A Casa de Salomão “é uma imagem alegórica do próprio método científico que Bacon propõe”⁵³ que, na sua essência, consistia em: experimentar, extrair da experimentação conclusões gerais e testar essas generalizações com novas experiências (método indutivo).

A visão de Bacon sobre a ciência revelou-se profética: três décadas após a publicação da *Nova Atlântida* foi fundada em Londres a *Royal Society*, cujos objetivos práticos se manifestavam sobretudo no plano de trabalho experimental. Os seus fundadores terão sido influenciados por Francis Bacon e pelo que eles chamaram a sua Filosofia Experimental (Bronowski & Mazlish, 1988, 201).

A *Nova Atlântida* expressa, antes de mais, a confiança num progresso indefinidamente em marcha (Trousseau, 1995, 118), tendo por base a ciência e a inovação tecnológica, conduzindo ao domínio dos homens sobre a natureza. Neste contexto compreende-se a proeminência e o poder atribuído aos mais altos cientistas da Casa de Salomão, a quem se presta um culto pomposo e reverencial, semelhante ao que costuma ser reservado aos bispos, indiciando um regime aristocrático. No topo da pirâmide hierárquica da Casa de Salomão surgem três filósofos-sábios, designados por *Intérpretes da Natureza*.

Sobre a organização política da ilha pouco mais é desvendado; percebe-se que é uma monarquia porque há uma “Festa da Família” em honra

⁵² Cf. Ibidem, XXXVII.

⁵³ Cf. Ibidem, LII.

dos patriarcas, a quem chamam Tirsan⁵⁴, onde é lida uma “Carta do Rei”. Porém, depreende-se que o verdadeiro centro do poder reside na Casa de Salomão, considerada “o verdadeiro olho” do reino (Bacon, 2008, 63). Como sustenta Lyman Sargent (2007, 81), “os cientistas da Casa de Salomão são, se não os verdadeiros governantes, grande parte do poder por trás do trono. Governam provendo o povo com abundância, de modo que ninguém é jamais infeliz. O controlo direto seria excessivamente incómodo”.

Se não é o filósofo-rei quem dirige o Estado, como defendia Platão na *República* e se não é a sabedoria quem governa diretamente, é pelo menos ela quem ilumina toda a administração e a sociedade. Pois que a Casa de Salomão é “o olho” e a “lanterna” de Bensalem. É clara a similitude com o Conselho Noturno⁵⁵ dos magistrados, que Platão concebe nas *Leis*, como guardiães supremos, a quem é conferida a administração da cidade e a guarda das leis (cf. Platão, 2019, Livro XII, 968a, 969b).

(Em jeito de) Conclusão

As utopias do Renascimento, em sentido lato, desde Petrarca no século XIV a Francis Bacon (1626), são inseparáveis da atitude crítica em face das realidades sociais vividas, percecionadas como injustas, e da aspiração a um mundo mais justo e harmonioso. Os utopistas confrontam-se com um mundo em mudança que ou não compreendem ou não aceitam, sonhando com cidades perfeitas, lugares de felicidade que situam nos antípodas daqueles em que vivem, ao arrepio dos ventos da história.

⁵⁴ Festa de celebração da longevidade e da fecundidade, em que é prestada homenagem pública a todos os patriarcas que vivam para ver trinta pessoas que descendam do seu corpo vivas ao mesmo tempo, e todas com mais de três anos de idade.

⁵⁵ Conselho composto pelos 10 membros mais velhos entre os guardiães das leis e o corpo social dos cidadãos que tivessem alcançado maior prestígio. O Conselho é designado como *Noturno*, pelo facto de reunir-se em sessão ao alvorecer do dia, por ser a ocasião em que todos mais facilmente dispõem de tempo livre dos afazeres pessoais ou da comunidade (cf. Platão, 2019, Livro XII, 961b).

Em plena época de desenvolvimento e globalização do comércio internacional, de descompartimentação planetária, contacto e confronto de povos e culturas, esses utopistas projetam, como ideais, cidades-estado autárquicas, imobilistas e fechadas ao mundo exterior. Enquanto se assiste a uma forte afirmação do individualismo, da livre concorrência, das leis de mercado, da iniciativa privada inerentes ao espírito capitalista, os utopistas contrapõem um espírito coletivista, a abolição da propriedade privada, o controlo de Estado sobre a sociedade e a economia. Quando o capitalismo comercial-financeiro se afirma e desenvolve, florescem Bancos, Bolsas de Valores, grandes Companhias Comerciais, e a moeda de ouro e prata comanda os fluxos financeiros, glorificam a economia agrária, desprezam o comércio, descartam o uso do dinheiro, condenam a acumulação da riqueza, desprezam os metais preciosos, enquanto sinais de prosperidade e riqueza. Numa época marcada por cismas e guerras religiosas, idealizam sociedades tolerantes e ecuménicas, projetam Estados tendencialmente laicos, onde a religião não se ergue sobre dogmas, nem disputa o poder temporal, antes se articula com ele, a fim de assegurar o bem-estar e a felicidade da população.

Nas sociedades utópicas tudo está pensado e arquitetado de forma relativamente minuciosa, desde a organização do espaço físico e urbano, passando pelas formas e modos de produção material, científica e tecnológica, até às múltiplas relações e interações humanas, que vão da segurança interna e externa, à organização do trabalho, à educação, ao lazer, ao prazer e à procriação. As utopias constituem um mundo fechado, de modo a preservarem-se de qualquer contaminação pela realidade que rejeitam. Nesse sentido, a concepção utópica adquire um caráter imobilista e anti-histórico, pois que uma sociedade perfeita não equaciona a mudança, nem admite a contestação e a dissidência. É assim que Emil Cioran, filósofo crítico das utopias, para quem a ideia de uma cidade ideal “é um sofrimento para a razão, um acto que honra o coração e desqualifica a inteligência” (Cioran, 2014, 108), afirma que na utopia “só a luz é admitida. Nem o mais pequeno sinal de dualismo: a utopia é de essência antimaniqueia. Hostil à anomalia, ao disforme, ao irregular, tende para a consolidação do homogéneo, do tipo, da repetição e da

ortodoxia” (p. 104). No seio da cidade perfeita “cessaria todo o conflito; dentro dela as vontades seriam juguladas, apaziguar-se-iam ou volver-se-iam miraculosamente convergentes; seria o reino exclusivo da unidade, sem o ingrediente do acaso ou da contradição. A utopia é uma mistura de racionalismo pueril e de angelismo secularizado” (p.105).

Porém, como atrás realçámos, as construções utópicas não podem ser lidas de forma literal, como modelos de organização sociopolítica a implementar, tal como imaginadas: elas têm uma marcada componente alegórica.

O utopista, ao contrário do reformista, produz representações globais da alteridade social que se apresentam como radicalmente diferentes e melhores. A imaginação utópica joga com ideias-imagens que revelam os valores e princípios da sociedade perfeita e pretendida, em contraste com a sociedade criticada e recusada (Baczko, 1999, 117). Através do jogo das ideias-imagens contrastadas, do paradoxo, do recurso à ironia e à sátira, pretende-se levar o leitor não só a pensar criticamente a realidade presente, como a considerar a possibilidade de construção de uma alteridade social, se não realizável, pelo menos representável” (p. 117). Há que reconhecer que a imaginação utópica, ao projetar uma sociedade radicalmente oposta, eliminando, de uma vez, todos os males de que poderia padecer, assume contornos quiméricos no sentido em que toma a seu cargo as aspirações a uma vida lógica, coerente e transparente. Supõe, pois, a possibilidade de existência de sociedades indefinidamente transformáveis e racionalizáveis, o que, de facto, não se verifica (Baczko, 1999, 120). Ainda assim, é inegável que as utopias ao identificarem problemas socioeconómicos, políticos, culturais e religiosos, questionam, interpelam, inquietam e inspiram caminhos e soluções nas mais diversas áreas da vida social: desde o urbanismo, o trabalho e a distribuição da riqueza, passando pela ciência e educação, até aos valores e condutas individuais e grupais. Por todas elas perpassa a ideia de que, não só é desejável, como possível um mundo mais justo, mais racional e respeitador da natureza, e que isso apenas depende da vontade do homem.

Concluimos acompanhando Bronislaw Baczko, quando afirma que as “utopias ganham em «realidade» e em «realismo», na medida em que se

inscrevem no campo das expectativas de uma época ou de um grupo social e, sobretudo, na medida em que se impõem como ideias-guia e ideias-força que orientam e mobilizam as esperanças, ao mesmo tempo que solicitam as energias colectivas” (Baczko, 1999, 120).

A utopia é o princípio de todo o progresso. Dos sonhos generosos, nascem as realidades benéficas (Anatole France, 1910)⁵⁶.

Referências bibliográficas

- ABBAGNANO, N. (1970). *História da Filosofia*. Vol. V. Lisboa: Editorial Presença.
- ABENSOUR, M. (2016). *Utopiques III. L'utopie de Thomas More à Walter Benjamin*. Paris: Sens & Tonka (1.^a edição em 2000).
- ANDREA, J. V. (1996). *Cristianópolis*. (Emilio García Estébanez, edição, introdução, tradução e notas). Madrid: Akal. (Obra original publicada em 1619).
- BACON, F. (2008). *Nova Atlântida e a Grande Instauração* (Miguel Macedo, tradução introdução e notas). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1627).
- BACZKO, B. (1971). Lumières et utopie. Problèmes de recherches. *Annales. Economies, Sociétés, Civilisations*. 26^e année, n.º 2, pp. 355-386.
- BACZKO, B. (1999). *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. 2.^a ed. (Pablo Betesh, tradução). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión SAIC. (Obra original publicada em 1984).
- BAKHTIN, M. (1987). *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: O contexto de François Rabelais* (Yara Frateschi Vieira, tradução.) São Paulo: Editora Universidade de Brasília. (Obra original publicada em 1970).
- BERRIEL, C. (2004). Uma utopia do Cinquecento: “Mondo Savio e Pazzo”. Apresentação e tradução. *Morus – Utopia e Renascimento*, n.º 1, pp. 129-146.
- BERRIEL, C. (2017). Na «Cidade do Sol» de Tommaso Campanella: uma crítica ao poder dos jesuítas no Novo Mundo. *Revista da Universidade Federal de Minas Gerais*, vol. 24, n.º 1 e 2, pp. 62-67, Jan./Dez., p. 65.
- BÍBLIA (2017). *Novo Testamento: Apóstolos, Epístolas, Apocalipse*, vol. II. (Frederico Lourenço, tradução do grego, apresentação e notas). Lisboa: Quetzal.

⁵⁶ Discurso proferido em Maison des Étudiants, em 20 de maio de 1910.

- BRONOWSKI, J. & Mazlisch, B. (1988). *A tradição intelectual do Ocidente*. Lisboa: Edições 70.
- BUBER, M. (1955). *Caminos de Utopía* (J. Rovira Armengo, tradução). México: Fondo de Cultura Económica.
- CAMPANELLA, T. (2018). *A Cidade do Sol* (Álvaro Ribeiro, tradução). 8.ª ed.. Lisboa: Babel. (obra original publicada em 1623).
- CAMPANELLA, T. (1599). Dichiarazione di Castelvetero. In FIRPPO, Luigi (1998). *I processi di Tommaso Campanella, a cura di Eugenio Canone*, pp. 102-103. Roma: Salerno Editrice.
- COHN, N. (1980). *Na senda do milénio. Milenaristas revolucionários e anarquistas místicos da Idade Média*. Lisboa: Presença.
- CHAUNU, P. (1976). *A História como Ciência Social*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- CIORAN, E. M. (2014). *História e Utopia* (Miguel Serras Pereira, tradução). Lisboa: Livraria Letra Livre.
- CURCIO, C. (2004). Formação e caráter da utopia italiana. (Carlos Berriel, tradução) *Morus: Utopia e Renascimento*, n.º 1, pp. 167-180.
- DONI, A. F. (2004). Mondo Savio e Pazzo (Carlos Berriel, tradução, apresentação e notas). *Morus: Utopia e Renascimento*, n.º 1, pp. 134-146. (Obra original publicada em 1552).
- FEBVRE, L. (s.d.) *O problema da descrença no século XVI: a religião de Rabelais*. Lisboa: Editorial Início.
- FIRPO, L. (2005). Para uma definição da “Utopia”. *Morus: Utopia e Renascimento*, n.º 2, pp. 228-237.
- FIRPO, L. (2008). A utopia política na Contra-Reforma. *Morus: Utopia e Renascimento*, n.º 5, pp. 15-52.
- FOURNEL, J.-L. (2012). Y a-t-il des terres inconnues? Considérations sur l’utopie selon Tommaso Campanella. *Morus: Utopia e Renascimento*, n.º 8, pp. 204-214.
- MORUS, T. (2015). *Utopia ou A Melhor Forma de Governo*. 3.ª edição (Aires A. Nascimento, tradução, prefácio e notas; José Pina Martins, estudo introdutório). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 1516).
- PLATÃO (2017). *A República* (Maria Helena da Rocha Pereira, tradução, introdução e notas) 15.ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PLATÃO (2019). *Leis* (Carlos Humberto Gomes, tradução, introdução e notas), vol. I, II e III. Lisboa: Edições 70.

- PRÉVOST, A. (2015). A utopia: o gênero literário (Ana Cláudia Romano Ribeiro, trad.) *Morus: Utopia e Renascimento*, n.º 10, pp. 439-447.
- RABELAIS, F. (1987). *Gargântua* (M. Gabriela de Bragança, tradução). Lisboa: Europa-América. (Obra original publicada em 1534).
- RIBEIRO, A. C. R. (2009). A utopia e a sátira. *Morus: Utopia e Renascimento*, n.º 6, pp. 439-447.
- RICOEUR, P. (1984). L'idéologie et l'utopie: deux expressions de l'imaginaire social. *Autres Temps: Les cahiers du christianisme social*, n.º 2, pp. 53-64.
- RUYER, R. (1988). *L'Utopie et les utopistes*. Brionne: Gérard Monfort. (Obra original publicada em 1950).
- SARGENT, L. T. (2007). Eutopias e distopias da Ciência. *Morus: Utopia e Renascimento*, vol. 4, pp. 79-90.
- STRAUSS, L. (2003). *La persécution et l'art d'écrire*. (Olivier Sedeyen, tradução do inglês). Paris: Éditions de L'Éclat (publicado inicialmente in *Social Research*, nov., 1941, pp. 488-504).
- TROUSSON, R. (1995). *Historia de la literatura utopica: Viajes a países inexistentes* (Carlos Manzano, tradução) Barcelona: Ediciones Península. (Obra original publicada em 1979).
- TROUSSON, R. (2005). Utopia e utopismo. (Ana Cláudia Romano Ribeiro, tradução) *Morus: Utopia e Renascimento*, n.º 2, pp. 123-135.
- VÉDRINE, H. (1974). *As filosofias do Renascimento*. Lisboa: Publicações Europa-América.

LUÍS ANTÓNIO UMBELINO

Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos, Faculdade de Letras.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5242-4863>

CAPÍTULO 3

ELOGIO DAS IDEIAS SOFISTICADAS: SOBRE A EDUCAÇÃO E A ESCOLA NA CONTRALUZ DOS NOSSOS MELHORES SONHOS

IN PRAISE OF SOPHISTICATED IDEAS. ABOUT EDUCATION AND SCHOOL AGAINST THE BACKLIGHT OF OUR BEST DREAM

RESUMO: No presente capítulo segue-se esta via de trabalho: recordar uma ideia forte do passado que permita pensar referências fundadoras das nossas ideias de educação e de escola; avaliar o quanto nos afastámos do respetivo espírito e possibilidades mais férteis; recuperar o melhor do seu sentido e reatualizá-lo. Intentemos por em prática tal via de trabalho através da medição de três ideias que recebemos do *espírito do século XVIII* e que continuam a guardar, porventura, os melhores sonhos humanos sobre a educação e a escola: a *ideia de infância*, a ideia de *educação para o desenvolvimento* e a ideia de educação como *aprendizagem do gosto de exposição à verdade*.

Palavras-chave: educação, escola, infância, verdade, desenvolvimento.

ABSTRACT: In this paper I aim to test the following research possibility: to remember a strong idea of the past that still allows us to think of the founding references of our ideas of education and school; to assess how far we have moved away from their spirit and more fertile possibilities; to recover the best of its sense and update it. I will try to put into practice this way of working through the measurement of three ideas that we received from the *spirit of the 18th century* and that continue to protect, perhaps, the best human dreams about education and school: the idea of childhood, the idea of *as a public resource* and the idea of education as *learning the taste of exposure to the truth*.

Keywords: education, school, childhood, truth, development.

Introdução

É legítimo argumentar que, nos nossos dias, o núcleo mais definidor das ideias de “educação” e “escola” está sob ameaça, em face da investida de uma galeria de *novos deuses* (Postman, 1992, 35) que lhe são essencialmente contrários: os deuses da eficácia e da rentabilidade, da funcionalidade e do supérfluo, da opinião e da propaganda, das ideologias e das modas de pensamento. Este é um argumento que, na sua base, guarda a suspeita de que o ato de educar se desintegra e o espaço da escola se deturpa. Mais: trata-se de uma perspectiva pessimista, ou relutantemente pessimista, que desconfia da transposição acrítica para o mundo da educação de referências e ideais que ora parecem chegar do mundo do consumo, ora do mundo da propaganda ideológica, ora do mundo do entretenimento e da ocupação de tempos livres.

Gostaria de defender que uma tal atitude de relutante pessimismo se torna particularmente relevante quando, ao gesto de prudência que a motiva, lhe sobrevém ainda uma aragem de *boa nostalgia*. Refiro-me ao seguinte: quando se constata que algo não vai bem, que algo definha ou se perde no estado atual da educação e da escola, tal constatação deveria concretizar-se, para ser autêntica, por referência a ideias fundadoras e interiorizadas, ou pelo menos ao que de tais ideias permanece a memória dos nossos (humanos) melhores sonhos.

Tal gesto reflexivo de “boa nostalgia”, dir-me-ão, envolve, porventura, dois riscos: o primeiro é o de poder degenerar em “má nostalgia”: é o caso de se passar a julgar que *nos bons velhos tempos é que era bom*. Infelizmente os bons velhos tempos nem sempre foram assim tão bons, e o *antigamente* comporta a tentação de um regresso desfocado. O segundo risco é o de poder degenerar em “opinião emotiva”: é o caso em que um sentimento amargo de revolta, falho de generosidade, *tudo julga irremediavelmente mau e todos crê miseravelmente incompetentes*; este é um risco narcísico, que se torna cego para o que permanece ajustado e funcional, adequado e prometedor. Mas se nos preservarmos destes riscos, não se dará o caso de tal gesto de boa nostalgia se transformar em verdadeiro – e particularmente útil – “trabalho memória” sobre as

ideias mais prometedoras do passado, aquelas que permanecem o solo das melhores possibilidades do presente? Trata-se de uma via de trabalho interessante: recordar uma ideia forte do passado (que permita pensar referências fundadoras das nossas ideias de educação e de escola); avaliar o quanto nos afastamos do respetivo espírito e possibilidades mais férteis; recuperar o melhor do seu sentido e reatualizá-lo.

Intentemos pôr em prática tal via de trabalho. Para tanto, proponho considerar – como uma espécie de exercício prático de aplicação do que fica dito – três ideias que herdámos do passado, mais precisamente, que recebemos do *espírito do século XVIII* e que continuam a guardar, porventura, os melhores sonhos humanos sobre a educação e a escola; identifiquemos o seu fundo mais fértil e autêntico (e não apenas a sua letra); inventariemos o respetivo grau de deturpação; e, finalmente, consideremos a pertinência de as reatualizar.

1. A ideia de infância

A primeira ideia que proponho é uma das invenções mais curiosas do *espírito do século XVIII*: a ideia de infância.

A família antiga, como nota Philippe Aries, “era prolífica: as crianças nada custavam a criar, pelo menos enquanto pequenas”; até puderem trabalhar “importavam tão pouco, eras-lhe dada tão pouca atenção que não havia sequer o cuidado de calcular o seu número” (Aries, 1948, 477). A existência infantil situava-se confusamente nas margens da vida familiar e a educação era uma forma de repressão que se esforçava por impor valores adultos à criança. A ideia de *infância* nasce no mesmo contexto histórico do século XVIII em que a ideia de família também está em mudança, a caminho de ser tornar uma “esfera privada”. A coexistência, nomeadamente em contexto urbano, diminui paradoxalmente o número de filhos e a proximidade familiar desenvolve lentamente um cuidado e preocupação novos pelas crianças. Neste quadro mental, não será por acaso que *Emílio*, de Rousseau (texto de 1762), se transforme num dos livros do século, ou que a querela do entrapamento imobilizador dos bebés seja

objeto de apaixonado debate um pouco por toda toda a Europa. Igualmente não surpreenderá a grande influência, durante o mesmo período, do “filantropinismo” de Basedow (1723-1790), cujas teses se repercutirão amplamente nos trabalhos sobre educação de Trapp, Campe, Salzman e mesmo, de algum modo, nos trabalhos do célebre Pestalozzi (1746-1827).

Sob a influência destes autores *esclarecidos*, a nova ideia de infância é consubstanciada numa nova ideia de educação: procura-se doravante desenvolver o valor intrínseco da criança, a sua criatividade, as suas potencialidades; o estudo da especificidade dos vários momentos que compõem o crescimento da criança ganha fôlego e adeptos, promovendo a ideia de que o ensino se deve ajustar às circunstâncias psicológicas que acompanham tais momentos. Dito de outro modo – e esta é uma frase que conhecemos bem hoje –, o ensino deveria *centrar-se no aluno*. Para Pestalozzi, um dos inventores desta ideia, tal significava, por exemplo, organizar o ensino partindo dos elementos mais simples, para depois avançar gradualmente de acordo com o desenvolvimento da criança, dar tempo a cada aluno para dominar cada ponto da aprendizagem, eleger como alvo do ensino o desenvolvimento da própria criança e não a exposição dogmática de matérias, respeitar a individualidade do aluno e estabelecer com ele uma relação próxima, compassiva e não repressiva.

Mas mesmo para Pestalozzi o espírito definidor desta ideia nova guardava um outro lado, uma outra dimensão porventura ainda mais fundamental: a conceção de um *ensino centrado no aluno* queria dizer, *também e antes de mais*, que nada poderia ser dito ensinado se não fosse primeiro dito aprendido; ora – e este é o ponto crucial que alguém, e desde logo uma criança, pudesse chegar a afirmar que aprendeu algo, não o entendia Pestalozzi como uma tarefa fácil. E isto é decisivo: o *espírito* mais profundo e fértil desta ideia unia a atenção ao ritmo de aprendizagem dos alunos com a promoção do esforço necessário à aprendizagem. Eis as palavras de Pestalozzi em “Como Gertrud educa os seus filhos” (1801):

Para ensinar a raciocinar e levar os alunos a tornarem-se capazes de pensar por eles próprios, é preciso impedi-los tanto quanto possível de abrir a boca a torto e a direito e de tomarem o hábito de se pronunciarem sobre questões

que não conhecem senão superficialmente. Creio que o momento em que se estuda não é o momento de ajuizar [de opinar], que este último apenas começa no momento em que se terminou o estudo e se amadureceram as razões que permitem e que dão o direito de ter um juízo. Creio também que um juízo não pode ser senão a expressão da convicção íntima daquele que se pronuncia e deve brotar, de qualquer modo, do conhecimento completo de todos os motivos, tão amadurecidos e perfeitos quanto uma semente chegada à maturidade, separando-se livremente e sem violência do seu invólucro (Pestalozzi, 1898, 36-37).

A conceção de um ensino centrado no aluno, núcleo definidor da ideia de infância do século XVIII, é hoje uma sombra da sua referência original. Na verdade, transmutou-se em equivalente escolar do modelo informático do algoritmo: ensina-se o que interessa ao aluno, o que o distrai, o que ele já conhece e julga que gosta na satisfação da repetição. Mas em que tipo de cidadão se transforma uma criança à qual não se mostra aquilo que ela ainda não sabe que é interessante, aquilo que ainda não conhece e é diferente dos seus interesses, aquilo que ainda não sabe que a irá descentrar surpreendentemente nos seus hábitos e gratificações?

Podemos dizer que da ideia de ensino centrado no aluno foi hoje amputada toda uma parte definidora: a convicção fundamental de que um cidadão *educado* é aquele que aprende a esforçar-se para amadurecer ideias e competências, a ser humilde e paciente no caminho para chegar a poder ajuizar autonomamente, a comprometer-se arduamente no desenvolvimento da razão autónoma e a amadurecer lentamente uma perspectiva informada e não propagandística sobre o mundo. No núcleo original desta ideia uniam-se, na verdade, os direitos e deveres de cada aluno: o *direito* a ser um cidadão livre e capaz de usar a sua razão de forma adulta, passava pelo *dever* de se ligar à progressão de cada saber, o *dever* de respeitar o tempo da respetiva complexidade. Não me parece uma má ideia para os tempos que correm – tempos caracterizados pelo avassalador primado da opinião fugaz (favorecida por todo um conjunto de novos *media* sociais), por uma perigosa

complacência com a tribalização dos valores e das convicções e pelo apressado acolhimento de uma espécie de contrafação universal das ideias e dos sentimentos.

2. A ideia de educação como fator de desenvolvimento

Considere-se agora a ideia de educação como *fator de desenvolvimento*. Pode argumentar-se que é sobre a noção de “estado-nação” que se inventa, no século XVIII, a ideia de que a promoção da educação pública deve ser entendida como *recurso* de um país e motor do progresso nacional. Entende-se, de modo novo, que uma população culta favorece o exercício da liberdade política e que a liberdade política é um fator de desenvolvimento. Mais: toma-se consciência de que recursos humanos qualificados favorecem a promoção do bem-estar geral. Esta ideia estabelece-se no cruzamento de vários conceitos decisivos: “civilização”, “cosmopolitismo”, “humanidade” e, sobretudo, *progresso*.

A questão do “progresso” é complexa. Antes de mais, o tema está ligado a uma tomada de consciência da realidade humana como constituindo uma entidade autónoma, na perspectiva de um desenvolvimento civilizacional inscrito temporalmente (Gusdorf, 1971, 311 ss.). Sob a designação de *progresso civilizacional* encontra-se, pois, uma nova ideia de tempo: o presente deixa de ser concebido como uma unidade avaliada apenas por si mesma, como se fosse um absoluto mensurável e compreensível por referência a uma ordem estática transcendente; outrossim, o presente será doravante entendido como um momento que faz parte de uma linha de evolução ampla, ou seja, passa a ser concebido por comparação com estádios evolutivos anteriores (culturais, políticos, científicos, civilizacionais, etc.) e em vista da antecipação sonhada de estádios futuros mais aprofundados de emancipação do devir humano. A categoria de “progresso” implica, portanto, “a historicidade da existência e a eficácia da empresa humana” (Gusdorf, 1971, 311) que, acrescente-se, se poderia “ler” na história através da marcha secularizada, autónoma e estritamente humana do próprio exercício da razão. Em suma, na noção

de *progresso* esboçada pelo *espírito* do século XVIII resume-se o próprio empreendimento racional que se orienta pelo desejo de preparar um futuro melhor para a comunidade humana sobre a Terra. Conhecemos este empreendimento, que se imporá ao pensamento ocidental, com um nome escolhido por Bacon: *desenvolvimento*.

O termo “desenvolvimento” é antigo, mas o espírito do século XVIII reutiliza-o de modo preciso, com ele passando a estabelecer uma diferença com o antigo humanismo: o progresso, esforço votado à construção de um futuro melhor para a comunidade humana, depende doravante da implementação generalizada de desenvolvimentos técnicos, económicos e sociais; a conduzir esta marcha encontrar-se-á uma população de *modernos e não de antigos*, ou seja, uma população “educada na razão” e, assim, apta a acelerar a história, a civilizar dinamicamente, a aportar a fortuna, a saúde, o bem-estar, a felicidade, a humanização, enfim, as luzes da *civilização* a todos os seres humanos nos quatro cantos da Terra. Trata-se de uma noção secularizada, como nota Guizot na sua *Histoire de la civilisation en Europe depuis la chute de l'empire romain jusqu'à la révolution française* de 1828: o termo “civilização” evoca “o aperfeiçoamento da vida civil, o desenvolvimento da sociedade propriamente dita, das relações dos homens entre si” e diz, portanto, respeito aos homens e à humanidade (Guizot, 1828, 205; Gusdorf, 1971, 333-334).

Compreende-se, neste contexto, que uma nova ideia de educação técnica e económica (no seu sentido original de teoria do bem-estar, das emoções, da felicidade geral, como o era ainda, por exemplo, para Adam Smith) ganhe progressiva importância. Os melhores espíritos do século parecem estar de acordo em relação ao seguinte: apenas através da educação – de um certo modelo de educação, certamente – se pode chegar a instituir um efetivo modelo racional de progresso civilizacional e, desta forma, promover uma sociedade altruísta e filantrópica, humanizada e racional, *utilitária* e do bem-estar.

Esta ideia de uma *educação para o desenvolvimento* é poderosa. Mas para a compreender bem é necessário investigar mais de perto o respetivo núcleo original, tal como nos foi legada pelo espírito do século XVIII. É que de tal núcleo faz parte algo mais de particular-

mente decisivo (também para o conceito de educação); ou seja, há um outro lado, uma outra dimensão do conceito de *progresso como desenvolvimento* que torna o conceito realmente equilibrado e luminoso: a dimensão que, no próprio centro de um conceito alargado de humanidade e cidadania secularizadas, preserva a dimensão individual, *interior* e pessoal da ideia de *desenvolvimento*. Guizot viu-o bem: o dinamismo civilizacional das luzes, argumenta, considera “simultaneamente o desenvolvimento da atividade social e da atividade individual”, da “condição exterior do homem (...) e da natureza íntima do homem” (Guizot, 1828, 207).

Deste ponto de vista, é seguro afirmar que a ideia de *progresso como desenvolvimento* – e, conseqüentemente, a conceção de *educação como fator de desenvolvimento* – não pode ser reduzida à caricatura funesta de uma marcha exultante que caminha imparavelmente na direção da salvação coletiva por vir. Tal ideia é mais sofisticada do que a crença, quase infantil, de um Turgot “no adocicar dos costumes, no esclarecimento do espírito humano, na aproximação entre os povos e nações, na marcha conjunta do género humano na direção de uma perfeição maior” (Todorov, 2006, 19); é mais requintada do que a convicção cega de um Condorcet que, encarcerado pelas perseguições do Terror, escreve o “esboço de um quadro dos progressos do espírito humano” enquanto escuta os protestos da turba revolucionária de Paris que em breve o decapitará; e é seguramente contrária ao que perpassa pela galeria dos desvarios revolucionários perpetrados pelos jacobinos mais ressentidos, aqueles que convictamente desempenharam, por entre um mar de sangue de vítimas incontáveis, o papel de paladinos impolutos de uma nova ordem, redentora do sofrimento antigo de todos os oprimidos. Sejam naquelas visões ingénuas, seja neste utopismo sanguinário de grupo, limite-se, ignore-se ou pretenda destruir-se o núcleo mais original, mais requintado e complexo daquela ideia de *progresso como desenvolvimento* que entendo típica do espírito do século XVIII: uma ideia concebida no equilíbrio entre a promoção do desenvolvimento da humanidade e do indivíduo.

Não podemos esquecer que o século XVIII é *também* a época da aceitação individual de si como novo estilo de vida (onde ecoam os ensinamentos de Montaigne, as *Confissões* de Rousseau, o fascínio por

jardins recatados, ou a construção dos *Trianons*); é também o tempo da invenção de novos sentimentos, como o *ennui* (bem estudado pelo Abade du Bos (Du Bos, 1732, 4 ss.; Starobinski, 1964, 10 ss.), e da recuperação de sentimentos antigos, como o sentimento religioso (na esteira de Fénelon); e será ainda o século da atenção, epistemológica e pessoal, ao “sentido interno” (conceito curioso proposto com estrondo por um obscuro cartesiano, o abade Lelarge de Lignac (Lignac, 1760, 6-7)). Por consequência, a ideia de uma *educação para o desenvolvimento* deveria ainda contemplar a própria ideia de uma *perfetibilidade paciente e individual de si*. Talvez o núcleo mais próprio da ideia de *educação para o desenvolvimento* seja, então, este: um futuro melhor para todos depende tanto de grandes ideias racionais para o mundo *exterior*, como de pequenas decisões civilizadas e *urbanas* para o mundo interior. Dir-se-ia que a ideia de *educação para o desenvolvimento* deveria guardar uma ambiguidade própria, na medida em que deveria designar, não apenas as competências técnicas e científicas reclamadas pela marcha coletiva da civilização, mas também o valor reflexivo e individual da formação *moral* de si, da escultura interior de si.

Não consigo deixar de pensar que nos afastámos hoje definitivamente de tal ideia complexa de educação para o desenvolvimento ao reduzir progressivamente a educação à ideia de formação de “recursos” em vista das necessidades do mercado de trabalho. É surpreendente constatar como hoje esta ideia é totalitária: a preocupação com “as saídas profissionais” (sem dúvida importante) impede hoje quase por completo que, alunos e pais por igual, possam compreender e assumir uma noção de desenvolvimento que não seja aquela se projeta no *exterior*. O problema é aqui o que se esquece. Considere-se um exemplo concreto: uma forma segura de confirmar a presença de um modelo exterior e civilizacional de desenvolvimento é a aposta no “ensino de novas tecnologias”; este ensino assenta no *modo de usar* a tecnologia, o que é um fator evidente de progresso a vários títulos. Não é isto, pois, que aqui se discute; a questão é a de saber se a este tipo de formação *exterior* não deveria corresponder uma simétrica educação *interior* para *não se ser usado pelas novas tecnologias*.

Nesta via se tornaria interessante regressar ao núcleo mais complexo da ideia de educação para o desenvolvimento: aquele que não separa a procura de modelos de desenvolvimento e bem-estar *exteriores* (para toda a humanidade) da capacidade *interior* (individual, pessoal) de nos tornarmos *melhores*: cada vez mais decentes, cada vez mais coerentes, cada vez mais corajosos, cada vez mais autênticos, cada vez mais livres, cada vez mais autônomos, cada vez mais cultos, etc. Trata-se de uma ideia que, no seu fundo, julgo, nos ensina o seguinte: que, por exemplo, a defesa da liberdade (política, social, intelectual, como a liberdade de usar e não ser usado pela tecnologia) passa primeiro pela minha coragem em protegê-la; que a civilidade começa nas minhas maneiras, na minha *urbanidade* ou na minha decência; que a verdade passa pelas minhas pequenas coerências; que o futuro se prepara na minha capacidade de tomar decisões amadurecidas e adultas para os problemas da minha vida pessoal; que a possibilidade da humanidade sair da sua menoridade culpada depende da minha prudência crítica em face da opinião fugaz, do *slogan* propagandístico ou do último *tweet*; que o primado da razão autônoma e secularizada depende da minha vontade de contrapor alternativas criativas ao que crítico.

3. A educação como aprendizagem do gosto por se expor à verdade

É por hábito intelectual que o termo “iluminismo” serve a muitos para traduzir o *espírito do século XVIII*. É um termo útil e cómodo, que resume os então novos tempos como época de uma mitologia da luz da razão. Bayle antecipa este apodo em 1684, em *Nouvelles de la République des lettres*:

eis-nos num século que se vai tornar a cada dia mais esclarecido, de modo que as ideias precedentes não serão trevas por comparação (Gusdorf, 1971, 239).

Quando em 1784 chegar de Berlin a questão “o que são as luzes?”, o essencial da resposta já se encontra no ar do tempo. Duas respostas farão história: Mendelssohn começa por traduzir a questão por uma outra:

o que é esclarecer? E, de seguida, argumenta que se trata de difundir o saber e o ensino nos limites do quadro social. Kant, mais radicalmente, responderá que as luzes se definem pelo uso livre da razão e pela constituição de uma opinião pública que tem a audácia de saber, de usar a sua razão – ou seja, diríamos pela nossa parte: *que não tem medo de se expor à verdade*. Para concretizar este novo ideário cultural, caracterizado pelo gosto da exposição crítica à verdade, o século XVIII criará mais uma ideia inovadora e um truque subtil para a preservar: a ideia será a de *liberdade de expressão e ensino*; o truque serão os *media*.

De facto, o século XVIII vê nascer um conjunto de novos *media* com uma agenda cosmopolita, emancipatória, crítica e comprometida com o combate ao “espírito da mentira”. Desses novos *media* faz parte, obviamente, o *jornal*, que no final do século já assume a sua forma moderna e prolifera pela maior parte das grandes cidades europeias; faz igualmente parte o *salon*, lugar social por excelência de transmissão e discussão de informação sobre novas invenções tecnológicas, novas ideias científicas e filosóficas, sobre novos povos e terras distantes, sobre geografia e hábitos sociais, sobre agricultura, tecnologia, medicina, história, literatura, etc. O desejo de ver circular informação emancipadora sobre as novas conquistas do conhecimento promove, ainda, um terceiro novo *media*: as *Academias* de investigação e ensino, que se estabelecem um pouco por toda a Europa como rede privilegiada de troca de informação e comunicação eruditas (*Royal Academy, Académie des Sciences, Academia de Berlim, Academia de Copenhaga*, etc).

Não seria descabido chamar ao século XVIII “a era da informação” (Postman, 2000, cap. 4), acrescentando mormente uma precisão importante em relação ao que à época se entendia por “informação”. De facto, o conceito iluminista de informação era bem diferente daquele que conhecemos hoje: a informação não era um “produto”. Ao contrário, entendia-se que a informação apenas tinha valor enquanto promotora e difusora de significados amplos, cosmopolitas e secularizados sobre o mundo; dito de outro modo, a informação tinha valor na medida em que podia contribuir para a construção de uma mundividência sociocultural e científica instruída. Neste sentido e contexto precisos, talvez o projeto

da *Encyclopédie* de Diderot e D’Alembert possa ser entendido como exemplo paradigmático deste novo modo de entender a informação: informar não é “transmitir conteúdos”, nem “entreter”, nem apenas promover a autocomplacência; é, antes de mais, um modo de promover as virtudes do ceticismo e da investigação da verdade, em vista de valores humanos alargados e comuns. Para os homens e mulheres cultos do século XVIII uma mente educada nestes novos *media* era aquela que havia aprendido a exercer os vários modos – teóricos, práticos, artísticos – da razão em vista de um comportamento autónomo, crítico, relutantemente cético e adequadamente cosmopolita em face da realidade e dos outros. Como notava o *aufklaerer* Christian Garve, o cosmopolita era aquele que, refletindo, poderia chegar à convicção e ao sentimento de que, independentemente da sua origem familiar, há mais a uni-lo aos outros, do que a distingui-lo dos outros. Em 1792 escreve o seguinte:

O homem verdadeiramente grande transcende tanto a sua própria condição, por mais elevada que seja, como todas as outras. Do ponto de vista elevado em que se coloca, reconhece os méritos de cada um, e não menospreza ninguém; nota os defeitos de todos, o que o preserva de ter uma ideia demasiado favorável dos excessos de si próprio. No que lhe concerne, esforça-se por alcançar a perfeição e adquirir os méritos de um cidadão do mundo (Garve cit. in Gusdorf, 1971, 373).

Este debate continua a ser brutalmente o nosso. A contrafação universal das ideias e dos sentimentos, sob o primado do divertimento e do consumo rápido, por um lado, e a difusão de “éticas de bando”, de “pertencas identitárias de seita” (religiosas, políticas, étnicas, nacionais, de género, etc.), apoiadas em ideologias radicais às quais não interessa a liberdade de informação, mas apenas a fiscalização do discurso e a partilha do ódio, por outro, contaminam hoje o espaço da informação. Nesta investida esquece-se perigosamente o espírito da ideia de *liberdade de expressão assente na liberdade de ensino*, que era este: é bom expormo-nos à verdade e às suas possibilidades mais difíceis.

A ideia é curiosa e merece ser reatualizada, em tempos de penúria de pensamento, como modelo orientador da *finalidade do educar*. De facto, se alguma razão fosse necessário aduzir para proteger a educação e a escola seria, justamente, esta: a de ensinar *para o gosto da exposição à verdade*. Tal ensino implicaria o seguinte: o treino para fortalecer as convicções próprias num *encontro na diferença* com outras convicções diferentes; o exercício da hesitação prudente em face *da sobreabundância de informação demasiado rápida*; a aprendizagem, de uma forma consequente, de – quase ecologicamente – *adotar uma boa ideia em risco de abandono e levá-la consigo para casa*.

Referências bibliográficas

- ARIES, Ph. (1948). *Histoire des populations françaises et de leurs attitudes devant la vie depuis le XVIII^e*. Paris: Cerf.
- DU BOS, J. (1732). *Réflexions Critiques sur la poésie et sur la peinture*. Utrecht : 1732), 4 ss. (1.^a Parte, secção I). Em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k62699556.texteImage>.
- GARVE, Ch. (1802). *Versuche über verschiedene Gegenstände aus der Moral der Literatur und dem gesellschaftlichen Leben*. Horn.
- GUIZOT, F. (1828). *Cours d'Histoire moderne: Histoire de la civilisation en Europe depuis la chute de l'empire romain jusqu'à la Révolution française*. Paris: Colin.
- GUSDORF, G. (1971). *Les principes de la pensée au siècle des lumières*. Paris: Payot.
- LIGNAC, L. (1760). *Le témoignage du sens intime et de l'expérience, opposé à la foi profane et ridicule des fatalistes modernes*, vol. 3, Auxerre. Em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k956340/f37.image.vertical>.
- PESTALOZZI, J. H. (1898). *Comment Gertrude instruit ses enfants* (4^e édition, revue et corrigée). Paris: Delagrave. Em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5516141m/f72.item.r=juger>.
- POSTMAN, N. (1992). *O fim da educação*. Lisboa: Difusão Cultural.
- POSTMAN, N. (2000). *Building a bridge to de 18th century*. New York: Vintage Books, eBook edition.
- STAROBINSKI, J. (1964). *L'invention de la liberté*. Genève: Skira.
- TODOROV, T. (2006). *L'esprit des lumières*. Paris: Robert Laffont.

(Página deixada propositadamente em branco)

CARLOS FERNANDES MAIA

Universidade de Trás-os Montes e Alto Douro

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7963-8001>

CAPÍTULO 4

UTOPIA E DEVER: CONTRIBUTOS PARA UMA ANTROPEUGOGIA

UTOPIA AND DUTY: CONTRIBUTIONS TO AN ANTHROPEUGOGY

RESUMO: A construção teórica de uma utopia tem de servir para mais do que uma simples fuga à realidade difícil ou um exercício de agilidade literária: tem de pressupor a decisão de aperfeiçoamento e servir de incentivo para a execução pessoal do mesmo e motivação intervindidual. Se aplicarmos este paradigma de aperfeiçoamento ao dever de ser homem, teremos o fundamento para a orientação ética e educativa válida e promoveremos a relação intersubjetiva construtiva. O autor aplica este princípio à caracterização da cidadania, onde propõe a necessidade de superar a dimensão espacial e legal do ser cidadão através de uma disposição ativa de cuidar da necessidade dos outros, ou seja, de uma pró-cidadania – que não é realizável sem uma preocupação constante de sustentabilidade ética. Na aplicação à educação, o autor usa o termo antropeugogia para salientar a dimensão de bondade que deve caracterizar os resultados, os métodos e a finalidade da educação.

Palavras-chave: utopia, dever, cidadania, sustentabilidade ética, antropeugogia

ABSTRACT: The theoretical construction of a utopia has to serve more than just an escape from a difficult reality or an exercise in literary agility: it has to presuppose the decision to improve and serve as an incentive for its execution and inter-individual motivation. If we apply this paradigm of improvement to the duty to be a man, we will have the foundation for a valid ethical and educational orientation and we will promote the constructive intersubjective relationship. The author applies this principle to the characterization of citizenship, where he proposes the need to overcome the spatial and legal dimension of being a citizen through an active disposition to take care of the needs of others, that is, of a pro-citizenship - which is not possible without a constant concern for ethical sustainability. In the application to education, the author uses the term anthropeugogy to highlight the dimension of goodness that should characterize the results, methods, and purpose of education.

Keyword: utopia, duty, citizenship, ethical sustainability, anthropeugogy.

Introdução

O processo de ser homem é analisado como uma abertura à transcendência de si, com ajuda dos demais e tendo o benefício destes também no horizonte. As fontes de sentido dessa transcendência estarão abaixo e acima de cada homem particular; mas as que podemos confirmar e dominar são as que se situam na pessoa solidária. A utopia antropológica e ética não será mais do que esse caminhar lúcido e voluntarioso para o aperfeiçoamento. As fontes de sentido definem as metas dessa utopia; e a educação determina os meios de as conseguir. Mas a educação é de si a meta, porque ser educado, ser adulto, ser livre ou ser pessoa são perífrases do ser homem – que, não podendo abdicar de se aperfeiçoar sem abdicar de o ser, não pode dispensar a escolha do melhor caminho para lá chegar. Dever e antropogogia são, por isso, modos de interpretar e viver a condição e a essência do devir humano singular e de fazer o que está ao alcance da cada um para garantir um futuro ético ou, mais simplesmente, um futuro humano.

Na base deste texto está a conferência, intitulada *Utopia e altruísmo*¹ e uma publicação didática (Maia, 2005), cujo caráter restrito de circulação permite considerar a utilidade de uma divulgação mais ampla, por este meio, de algumas ideias essenciais. Há, por isso, partes do texto que seguem muito fielmente sobretudo esta última referência.

1. O fenômeno humano

O ser humano tem a peculiaridade de ser autor e ator. Isto se diz especialmente dos poetas e ainda de modo mais especial dos professores – e não necessariamente com uma conotação negativa ou pejorativa: primeiro, porque só o homem é capaz de simbolizar; segundo, porque só ele representa e aspira ao possível; e, terceiro, porque só o homem tem capacidade de se desdobrar na análise à sua própria ação ou mesmo idealização.

¹ Este título corresponde a uma síntese de três escritos anteriores: Maia, 2000, Maia, 2010; e Maia, 2002^a).

As alíneas que se seguem têm uma ressalva: as dimensões de ser e parecer na pessoa concreta de cada um existem pelo facto de o homem ser substancialmente, e todas as manifestações remetem para um compromisso com essa substância.

1.1. O ser possível

Poderíamos afirmar que o homem é o ser da metáfora: significante e significado de perfeição e transcendência, cada homem representa na sua vida uma aspiração, uma utopia, e representa-se pela arte e pela inteligência como aspirante e tradutor do inefável e como expressão do sentido. A fundamentação ontológica do valor estético aponta para essa capacidade de expressar o inefável; mas o valor religioso e até o valor moral são também a seu modo expressões do não realizado em absoluto. É essa a força do valor: não só atrai pelo que é, mas também pelo apelo ao que deve ser. E a linguagem racional não escapa a essa função metafórica. Ricoeur utiliza a expressão ‘mitologia branca’ para simbolizar a densidade expressiva das palavras e a sua referência a um conteúdo ou sentido. Habitualmente, associamos a metáfora a uma tradução simbólica, algo influenciada por um significante sensível, de uma realidade simultaneamente afetiva e racional que nos atrai ou repele em ideal, mas que não conseguimos traduzir denotativamente. No entanto, a não ser num realismo ingénuo, temos consciência de que qualquer termo utilizado, para além de relativo, é construído por abstração e generalização sobre uma realidade, passando a traduzir toda a realidade análoga.

Parcialmente porque é um ser social, mas sobretudo porque é um ser de afetividade, inteligência e vontade, o homem comunica pela metáfora (da arte figurativa, poética, musical, dramática ou outra) o limite a ultrapassar, o ideal a atingir ou a realidade a construir. E não é mais válida a linguagem da ciência do que a da poesia: há verdades de cariz diferente e insubstituível; e sentimos que há domínios da realidade que depende de nós superá-los e outros em que nos limitaremos a evitá-los. Por isso, se a linguagem não é unívoca, também a expressão do sentido o não é.

E, assim, no dizer de López de la Vieja (1994), pode não existir a verdade ‘na poesia’, mas existe a verdade ‘da poesia’.

Por extensão, existirá a verdade de qualquer arte e a verdade da utopia. Ao contrário, ainda, de outros animais, o homem possui a capacidade de atualizar essas verdades dentro dos limites do humano e sempre com o horizonte mais além: a vontade. À vontade cabe esse papel de tornar fenómeno o ser homem ou de tornar dizível o inefável; e de usar o fenómeno ou metáfora concreta para perseguir o ser inefável. E à educação compete revelar as ‘verdades’ que uns seguiram e seguem e desenvolver o desejo e a vontade de encontrar outras.

1.2. O ser transcendente

Sendo embora indispensável dar conteúdo concreto a esse inefável, temos de reconhecer que o percurso humano da pessoa individual e coletiva não se apresenta como concluído. O resumo e adaptação que se seguem sobre o homem como dom e como tarefa é de uma clareza como só alguns autores conseguem expressar. Mas antes de o reproduzir convém apresentar três ideias. A primeira, chamando a atenção para o facto de essa visão não ser exclusiva de qualquer religião ou teoria humanista; a segunda, para o facto de o inverso também não ser legítimo, isto é, um apelo religioso é um dos fatores de ascese humana – e só um cariz desumano o pode desqualificar; e, terceiro, a tarefa é intrínseca ao homem, mas a qualidade do dom transmitido e o sentido da tarefa a prosseguir são objeto de esforço, de conotação ético-moral e de apoio extrínseco – donde resulta o sentido da educação.

Eis, então, em resumo e adaptação, um texto de Gevaert (1991):

“As antropologias modernas compartilham todas a convicção de que o homem ainda não chegou a ser completo. A nível pessoal e histórico, porém, está por realizar num sentido muito amplo. Todo o ser humano tem de chegar a ser homem, ir crescendo imediatamente em humanidade e acercar-se cada vez mais das possibilidades prefiguradas em certo sentido com o mesmo homem.

Segundo uma narrativa antiga, recolhida novamente por Simone de Beauvoir, o filósofo Cineias perguntou a Pirro: "Quando tiveres conquistado a Grécia, que farás? – Conquistarei a África! – E depois? – Conquistarei a Ásia! – E depois? – Conquistarei a Índia! – E a seguir, continuou perguntando Cineias? – A seguir descansarei dos meus esforços... – E porque é que não comesças a descansar já, retorquiu Cineias?"

Toca-se aqui no mistério do homem: a impossibilidade de descansar. Há nele um ardor secreto que o impulsiona para outra coisa, para algo novo. Ser homem significará não se deter, não descansar, ter algo que fazer, estar em busca de... Por isso a existência humana é vivida como uma tarefa a cumprir, como possibilidade de realizar-se, como vocação de viver, como chamada a que responder. É um dom e uma tarefa.

As coisas da natureza não humana, ao contrário desta, estão simplesmente aí, fixadas nos esquemas do instinto e do determinismo. Parecem realizar espontânea e automaticamente a sua existência. Não têm nem perspectivas, nem projetos, nem esperanças. E porque não têm e noção da diferença entre o ser e o dever ser, também não revelam necessidade de distinguir o que pode ser feito, mas não deve, e o que deve ser feito, mas é muito difícil de concretizar. E mais: sem esta consciência da diferença entre poder e dever, não têm arrependimento nem precisam de perdão – sentimento e atitude onde a educação é necessária. Por isso, há uma pergunta que ocupa um lugar central: o que é preciso fazer para realizar a própria existência? (...). Por conseguinte, o homem revela-se como um ser que está fundamentalmente orientado para o futuro, que se move debaixo de uma chamada; é um ser de esperança, mesmo onde os raciocínios (falazes) ensinam que a esperança é impossível e ilusória. O homem está por fazer. Todo o ser humano está a caminho: é um *homo viator* (Gevaert, 1991).

1.3. O ser transformante

A dimensão axiológica do homem é uma dimensão de equilíbrio na relação entre o homem a que Aristóteles chamava teórico e prático, ou

entre aquilo que o marxismo chama prático. Também já vimos que tem muito sentido a vertente poética aristotélica.

Neste momento, interessa-nos afirmar não só a radicalidade do pensamento, da ação e da simbolização, ou até da transcendência, mas a radicalidade da responsabilidade. Poderíamos usar também outras expressões como radicalidade prosélita ou apostólica. De facto, a ação humana é universalizante. Isto é: quando realiza uma ação, sobretudo se essa ação resulta de uma convicção firmada na reflexão e na adesão emocional, o homem espera que ela seja exemplar para todos. Até Kant reconheceu esta dimensão de universalidade como princípio de apoio à legitimidade do dever. No domínio axiológico, mais do que no técnico ou no meramente fático, o homem constrói um ideal, põe-no em modelo, deseja vê-lo realizado e aspira a senti-lo seguido. Esta aspiração a ser seguido segundo o modelo de homem considerado melhor é que caracteriza a dimensão educativa do homem e justifica pedagógica e eticamente a relação educativa. Sucede, ainda, que no tocante à educação, essa transformação referida não diz respeito especialmente, nem antes de mais, ao mundo exterior, ao não-humano, mas primordialmente ao modo de ser homem.

Portanto, mais do que a transformação das condições em que vive, o homem procura a transformação dos modos de o ser. E acrescenta a essa ânsia ou tarefa (de que nos dá conta a história da educação e as lutas entre ideais antropológicos e até filosóficos) a preocupação por que, para além da melhoria individual e coletiva, se constitua nos outros a necessidade intrínseca de procurar essa melhoria. Educável e educador, o homem é também um educando. E a educação é a procura de transmissão aos outros desse ideal de ser homem considerado melhor – com mais racionalidade ou emoção, com mais poder ou autoridade, com mais saber ou intuição, com mais conteúdo cultural ou incentivo à mudança, mas sempre no sentido de aproveitar do passado, superar o presente e idealizar um futuro.

Pela urgência humana da procura do bem, justifica-se a educação para o melhor possível. E pela hierarquização dos valores torna-se legítima a preocupação com a relação entre 'ética e ação educativa'. É esta a preocupação bem expressa por Cassiano Reimão numa reflexão com

o título homónimo (Reimão, 1998). Após justificar a ‘ausência’ de preocupações éticas nos períodos “espiritualmente clarificados” e em que se desenvolveu um certo consenso, o autor fala da omnipresença do tema nos últimos vinte anos (...).

A análise da relação específica com a educação é deveras interessante, profunda e sem preocupações de falsa neutralidade: na educação está incluído “um modo de viver e de entender a vida”, e isso implica valores hierarquizados descobertos em muitas manifestações escolares; nas políticas e práticas educativas estão valores em concreto e a escola encontra-se “confrontada com preocupações éticas que atravessam as sociedades e os indivíduos”; não há disciplinas dispensáveis da abordagem ética ou de sentido e modo de vida; “a autonomia do aluno e a sua construção” são a meta da escola, mas ela tem sentido na coesão social construída sobre a diversidade; a educação situa o homem nos seus direitos e deveres; e a relação pedagógica exige descentração dos seres em relação, mas “centração no homem como pessoa”; e a educação é inseparável de uma convicção em relação aos valores em que se acredita – apesar de ter de se distinguir o saber e os valores.

2. O homem dos direitos e do dever

Para enquadrarmos a ação e função educativa heterónima e autónoma, precisamos de perspetivar globalmente o homem como sujeito de direitos ou de dever(es).

Encarar o homem como um ser de direitos tem uma dupla função e perspetiva. Função, antes de mais, porque os direitos constituíram um passo importante na história do homem; e, depois, exigiram a confluência de uma série de circunstâncias, especialmente de inter-relação e cooperação. Perspetiva, porque marcaram a expansão da dignidade constituída² a todos os membros da humanidade e, sobretudo, tornaram-se

² O princípio da igualdade de dignidade humana não é sinónimo da aceitação de que todos os modos de ser homem são igualmente válidos. Só são válidos os modos ‘humanos’,

uma exigência do fenómeno humano. Esta exigência explica e implica que o homem atribua a outros seres um rol de direitos – que manifestam não as exigências desses outros, mas o grau de consciência do dever do próprio homem ou grupo que os atribui.

2.1. O direito e o dever no horizonte da cidadania

O final do século XVIII não traz a novidade da democracia e do direito (porque a democracia já os atenienses no-la tinham ensinado e direito já os romanos no-lo tinham deixado), mas marca a junção dessas duas das maiores construções sociais e espirituais da humanidade e, sobretudo, a universalização da junção. Não interessa saber se a Revolução Francesa foi burguesa ou popular, e nem interessa aqui lamentar que lhe tenham sucedido períodos de terror, de imperialismo e de sectarismo ideológico: interessa reconhecer que instituiu o desejo de expandir um ideal reconhecidamente válido ao conjunto dos povos – embora esse sentido de universalização do ‘ocidental’, que se pode considerar iniciado com o cristianismo na forma pacífica e gratuita, seja objeto de crítica por parte de autores como Petri (2019). De qualquer modo, estas críticas incidem sobre a dimensão de imposição, império, presunção de superioridade e exploração quanto a povos ditos ‘selvagens’ ou ‘bárbaros’ – seja qual for a forma concreta de que estes atributos se revistam: pagãos, estranhos, incultos, marginais, etc.

Neste subtítulo ocupar-nos-emos de duas questões. Uma remete para a expansão do sentido etimológico de cidadão como habitante da cidade; e a da cidade pedagógica ou a da universalização do ideal cidadão como forma de encarar a relação humana atual, com um alcance até à ‘cidade

ou seja, aqueles em que a dignidade pessoal e alheia seja respeitada e, melhor, incrementada. Não se é homem de qualquer maneira, o que significa que eu recebo dos outros, por natureza social, o respeito pela minha dignidade, após um processo histórico que conduziu a declarações humanistas como a dos direitos humanos – o que é a dignidade constituída. Mas o empenho efetivo, persistente e tenaz de cada um para merecer, concretizar e aumentar essa dignidade distingue a dignidade constituinte de cada um.

global'. Faremos aqui referência a um belo e complexo texto de Roberto Carneiro (1997) intitulado *Educação para a cidadania e cidades educadoras*. E depois proporemos um contributo de superação da visão mais imediata de cidadania que normalmente é mencionada.

Sobre o texto de Roberto Carneiro, primeiro expõem-se as ideias fundamentais: a cidade aparece-nos na história e na cultura como lugar do tempo livre para a escola; as novas cidades requerem uma nova cidadania: são diferentes pela globalização, pelo multiculturalismo, pelas crises de representação política, pela exclusão social, pela desintegração das instâncias de socialização e pela concentração demográfica e declínio da qualidade de vida; e as novas cidades requerem “cinco dimensões essenciais de uma nova cidadania”: democracia, socialidade, paridade, interculturalidade e ambientalidade. A maior novidade do texto está no papel a desempenhar por uma sociedade cognitiva e no apelo à responsabilidade cidadã. Mas não deve ser esquecida a dimensão comunitária a construir na ‘cidade’, pelo menos na medida em que se critica a ausência de singularidade no ‘campo’.

Segundo: sobre esse mesmo texto apresentam-se algumas considerações. A primeira para reconhecer o facto da cidade, mas para apontar o paradoxo da fuga dela para o repouso e da sua procura para exhibir poder: a nova cidade não é usufruída por todos os seus moradores e, por isso, fazê-la pedagógica implica uma atitude ética de partilha e uma atitude ontológica de solidariedade. A segunda para afirmar que verdadeiramente pedagógica pela sociabilização produzida e pela partilha realizada era a sociedade tradicional comunitária: aí todos aprendiam tudo com todos os considerados idóneos. A terceira, para alertar para o facto de o individualismo citadino ser fonte de ‘libertação’, mas ser também ocasião de exclusão³. A quarta, para repetir a convicção de que só uma escola eficaz dotará os mais pobres dos instrumentos culturais que os possam erigir ao nível das funções e benefícios que os mais favorecidos presumem ser de seu direito exclusivo – apesar dos discursos oficiais e do logro que é uma facilitação do ‘diploma’. A quinta consideração é mais ampla

³ Esta atitude não é assumida, mas apresenta-se sob a forma de ‘tolerância’.

e parte dos “quatro pilares da educação do futuro” apresentadas por Roberto Carneiro e tiradas da *Comissão Internacional para a Educação no Século XXI*: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser”. Antes de mais, estes pilares pressupõem a falha maior desta proposta: aprender a valorar – o que poderá implicar ainda o aprender a aprender, que só a escola organizada e exigente em qualidade proporcionará. Quanto à proposta em si, estes pilares são fundamentais em bloco e não passíveis de substituição nem de hierarquização. A haver hierarquização, ela teria ordens diferentes conforme a perspetiva mais necessária num momento ou visão antropológica. Assim, por ordem de importância para a cidade, 3, 4, 2, e 1 seria mais premente; por ordem de importância para a aprendizagem, 2, 3, 1, e 4 parece o mais natural. E, mais ainda: convém não descurar a educação presente, que o futuro depende dela. A sexta consideração é para salientar uma visão de responsabilidade manifestada pelo autor, que nem sempre se encontra em quem aborda as questões de renovação da educação: sem a responsabilidade pessoal não há cidadania que interesse ou resista. Este sentido de responsabilidade aparece bem patente na proposta para superar a crise política: que os governos de maioria governem com espírito de minoria.

2.2. Cidadão pelo espaço, pela lei e pela dignificação solidária

O segundo trabalho neste subcapítulo é apresentar o conceito de cidadania, superando não só a aceção de cidadão pela localização dentro ou fora de um espaço, mas também esta perspetiva de concidadania derivada da ordenação legal da sociedade e encarando-o como pró-cidadania – garante da dignidade das pessoas presentes, pela solidariedade, e do futuro humano, pela responsabilidade.

Antes de mais convém fazer uma reflexão sobre as informações etimológicas e históricas que acompanham a noção de cidadão: «antes de qualquer consideração exterior ou oficial a marcar ou categorizar as pessoas havia um pressuposto ou um ideal que determinava essas manifestações exteriores. O romano a quem Caracala deu a cidadania pelo espaço ocu-

pado tinha primeiramente de ser um livre; e o cidadão do liberalismo (como Beaumarchais), contemplado na lei, tinha um ideal antropológico, político e social. Mas podíamos alongar a reflexão e veríamos que o homem mítico respeitado exercia uma função indispensável à sociedade, o homem cristão primitivo desempenhava uma ação social concreta para os outros, etc.; e o mesmo se dirá sobre o espaço de civilização alargado nos descobrimentos portugueses, sobre o espaço geopolítico do liberalismo e do absolutismo, dos blocos político-económicos ou até dos espaços siderais» (Maia, 2002).

É importante procurar as implicações políticas e sociais das dimensões anteriores e abrir um debate sobre novas exigências humanistas éticas e ontológicas que se colocam à realização de cada homem e ao conjunto da humanidade. Em Atenas um estrangeiro não escravo que realizasse obras em favor de outros homens poderia ser considerado cidadão. E o mesmo se passava em Esparta. Só que esta consideração ou honra social de cidadania era atribuída em Esparta mesmo aos escravos que se mostrassem dignos por obras em favor de outros homens. Se bem que a vertente militar de Esparta possa explicar a gratidão que um senhor deveria ao escravo que o libertou do golpe mortal de um inimigo, o certo é que é notório o grau de exemplaridade de concidadania que nos vem dessas duas informações históricas.

Mantenhamo-nos num tempo próximo de Atenas e de Esparta e repararemos no ideal de caridade cristã primitiva e no que ele representa de dignidade pessoal e coletiva. Se a senha secreta de identificação dos cristãos na altura das perseguições era o cruzamento do polegar e do indicador ou o desenho discreto de um peixe, o sinal social do cristão era a caridade, isto é, a partilha de bens e serviços e a ajuda aos mais carenciados. Há também na relação medieval entre senhor e servo ou entre suserano e vassalo uma vincada diferença de ordem legal; mas mesmo aqui o domínio da lei marca uma extensão de alcance que muitas vezes é esquecida e que é fundamental: a dependência de trabalho e até de vida a que o vassalo estava sujeito relativamente ao suserano tem uma contrapartida por parte deste, que é a proteção em caso de invasão ou guerra. É certo que o suserano podia não estar a fazer mais do que

a defender a sua mão-de-obra ou os seus homens de armas ao dar-lhes abrigo em situação bélica; mas isso não deixa de ser o reconhecimento de que esses homens, legalmente inferiores, tinham importância.

Não nos distanciemos muito mais no tempo e consideremos essa grande construção humana medieval que são as misericórdias. Aqui não é a lei, imposta ou definida pelos interessados – mesmo que sob a forma de representação pelos mais iluminados, como sucederá a partir do século XVIII – que orienta as ações de atenção, partilha e dignificação do modo de ser homem: é esse profundo sentido de humanidade, que pode ter muitos motivos, mas que se expressa na misericórdia. E ela pode ser apoio a doentes, desvalidos, ou amparo e ensino de órfãos. Ainda no século XVIII, quando as questões pedagógicas e a preocupação de conhecimento psicológico passaram a ocupar um grande campo de interesse, apesar de a infância não ser muito considerada, a criança era protegida, cuidada e estimada⁴.

A época dos descobrimentos marítimos pode ser acusada de muita motivação comercial, de muito etnocentrismo e até de muita vilania moral. No entanto, o desrespeito ou enfrentamento da lei, sobretudo a lei mítico-social, revela-nos um grande interesse pela ampliação do horizonte cultural do primeiro homem moderno e por uma partilha do saber e da técnica com esses outros homens até à data desconhecidos ou vistos como naturalmente inimigos. Houve cegueira cultural na falta de respeito por povos de cultura diferente; houve talvez muito interesse pessoal colocado à frente de ideais humanistas ou até humanitários. Mas ver essa cegueira deve-se em parte à luz que hoje nos ilumina, porque os homens do Renascimento e do Humanismo estavam dispostos a ver o mundo de modo diferente do que lhes mostraram na Idade Média; e a prová-lo está toda a herança científica que os tempos modernos nos vão deixar quer em obras objetivas quer no espírito de descoberta racional.

⁴ Os oratorianos dessa época são um exemplo de tal cuidado, apesar de ainda encarem a infância como a fase menos digna do percurso existencial humano; mais indigno só o estado de morte, dizia Bérhul.

Também poderemos dizer justamente que a Revolução Francesa foi burguesa e que só a classe que já detinha o poder do dinheiro ganhou ao adquirir também o poder político. Mas seria injusto ver na *Declaração dos direitos do homem e do cidadão*⁵ que saiu dessa revolução um simples exercício de liberalismo ou um logro demagógico intencionalmente preparado para alienar os agora cidadãos. Será bem mais justo que admitamos uma intenção e uma preocupação por superar a lei anterior de discriminação arbitrária de pessoas por razões que não se prendiam com algo que elas tivessem feito ou omitido e antes impedindo que pudessem vir a ter comportamentos de melhoria. O que parece ter dignificado o ideal liberal foi esse sentido de iniciativa para atender às carências daqueles que a sorte ou o engenho não favoreceram. Mas há mais uma componente deste ideal que parece esquecida: deve ter sido com o ideal liberal do século XVIII que se pôs de modo racionalizado a tônica na necessidade de uma visão global da humanidade para o bem de cada homem e para a dignidade da humanidade em si mesma. De facto, ao estenderem-se os direitos a todos, aumentaria a dignidade individual pela pertença de cada um a uma coletividade mais digna.

O passo seguinte apresenta-se muito necessário de ser dado, mas ao mesmo tempo de difícil decisão. Toda a evolução do século XIX e do século XX é tão vasta e tão desconcertante que se torna difícil resumir esse período numa ideia clara: visões aparentemente antagónicas do homem, realizações histórico-sociais complexas e até amesquinadoras, ideologias desagregadoras e até absurdas, e conflitos devastadores de bens, de vidas e de esperanças contrastam com o progresso da ciência, a revelação de todos os povos do planeta, as grandes obras de engenharia e de arte e a subida ao firmamento. Há um rumo que parece, no entanto, vislumbrar-se como contínuo nestes dois séculos: a procura de uma responsabilidade pessoal e o desejo (alguma vontade?) de expandir a melhoria de condições de vida a um conjunto cada vez maior de pessoas. Aqui entram as

⁵ O título é de si paradoxal porque a separação entre homem e cidadão permitiu que nem a todos os homens fossem reconhecidos direitos de cidadão, como votar ou ser votado em eleições políticas. E, por outro lado, os cidadãos discordantes da nova ordem eram eliminados não só social, mas, muitas vezes, também fisicamente.

filosofias críticas da moral tradicional; entram iniciativas de luta pelo fim da escravidão, pelos direitos das mulheres, pela melhoria das condições de trabalho; e entram movimentos de consciencialização ecológica, no sentido amplo, e de respeito pelos animais, no sentido restrito⁶. Em todo este rumo nota-se uma nítida orientação de ultrapassagem da lei existente e da extensão do seu alcance ou mesmo da beneficiação humana para além dessa mesma lei. É certo que se corre muitas vezes atrás de ideais fugazes; ou até atrás de ideais que podem não ser os mais válidos numa emergência de penúria. Mas que a informação universalizada nos levou a universalizar as nossas preocupações quanto a um número maior de pessoas... parece incontestável.

Desenvolvemos, portanto, uma solidariedade legal, com a qual objetivamos a concidadania. Mas importa avançar na criação de um 'ambiente' de solidariedade assente no dever de cuidar do outro, para além do imposto pela lei – e com o que realizamos em nós a dimensão de humanidade. A isso chamamos pró-cidadania.

2.3. Direitos e dever

Para evitar qualquer mal-entendido, não estão aqui em comparação os termos direito e deveres; e também, por consequência, não está em causa menosprezar qualquer dos movimentos históricos conducentes à reivindicação e ao estabelecimento de direitos por parte de povos, classes sociais ou grupos específicos. Neste caso, no entanto, o enquadramento será outro e a justificação não será a que habitualmente se considera correta, justa, digna, etc.

Uma análise relativamente simples e pragmática pode conduzir-nos à suposição ou constatação de alguns comportamentos e atitudes que ilustrem o que se pretende justificar mais profundamente em seguida.

⁶ Ficará para outra reflexão a continuação do alerta sobre a contradição entre estas manifestações quanto à natureza material e/ou animal e as atitudes e comportamentos em relação aos idosos, aos menos rentáveis no emprego, aos de partido diferente, aos familiares que já não são 'úteis' ou parceiros que já não 'satisfazem' caprichos, etc.

Historicamente, parece que a realização de um dever pessoalmente assumindo foi anterior à exigência de direitos. Imaginando a primitiva sociedade sedentarizada, que se defendia das hordas, terá sido natural que os que se consideravam mais fortes se dispusessem a proteger os bens mais importantes da coletividade, isto é, os cereais e as mulheres. Não seria a reivindicação de cereais, segurança, proteção, etc., que marcaria o início das sociedades. Pela necessidade, simpatia, vontade de afirmação, etc., os outros elementos ter-se-iam encarregado daquilo que mais fácil e eficazmente poderiam também fazer em benefício coletivo. Mesmo sociologicamente parece razoável que a perpetuação da sociedade e o seu desenvolvimento se deveu ao cumprimento dos deveres dos pais, dos mais fortes, dos sãos, dos mais habilidosos, etc. em favor dos filhos, dos mais fracos, dos doentes, dos menos hábeis, etc. A exploração de um grupo por outro teria acontecido conforme uma atividade se apresentasse mais indispensável que outras, sobretudo em épocas especiais de crise. Mas aqui surge uma fundamentação também plausível para a justificação de uma revolução política. Numa perspectiva de direitos, após as eleições os governantes consideram-se legitimados para satisfazerem os seus interesses e não o cumprimento dos deveres em relação aos governados e com a lista dos quais se apresentaram a votos. Uma perspectiva de dever permite justificar uma revolução para limitar os direitos usurpados pelo(s) governante(s) em relação aos deveres que cumpre(m) em benefício dos governados⁷. Por isso mesmo, a exigência histórica de direitos tem sentido na medida em que se exigem condições para que cada um possa ser o mais possível útil aos outros através do desenvolvimento das suas potencialidades pessoais. Parece que também psicologicamente uma perspectiva de direitos coloca o indivíduo numa situação de dependência, em vez de o situar numa relação de analogia ou de solidariedade. Num nível ético, uma perspectiva de direitos desloca a primazia do critério de moralidade para fora do agente moral. E se bem que o critério de moralidade não possa ser meramente subjetivo,

⁷ Uma revolução para substituir governantes corruptos por outros iguais não tem qualquer fundamento ético, seja a que nível for (a não ser ao nível da selva).

colocar o critério no exterior impedia qualquer um de poder orientar-se pela avaliação da sua consciência. Ontologicamente, a exigência de um direito pode ser encarada como a situação de alguém numa perspectiva de carência ou falha: exige-se aquilo que não se tem; e só se pode exigir aquilo que existe disponível.

Em contrapartida, o dever situar-se-á numa lógica de doação e não numa lógica de dependência, como ainda acontece mesmo com o dever ser. Poderíamos ir ainda buscar ao altruísmo (e, portanto, também à sociobiologia) justificação para uma primazia e superioridade do dever sobre os direitos. Mas o altruísmo do amor e da razão de que falam Alberoni e Veca (1988) pode ser ultrapassado por duas outras dimensões: a autoestima e a autoafirmação, que constituirão o amor-próprio. E este reúne dinamismo, construção e inovação, que servem ao mesmo tempo o autor e o destinatário. Aqui tem lugar a prometida referência ao dever como obrigação, ou o chamado cumprimento dos deveres. Primeiro, esse cumprimento é em parte o reconhecimento de que ‘o dever’ acima referido tem também em conta os outros; segundo, o cumprimento de uma obrigação é parte substancial do projeto pessoal de identificação; e, terceiro, quando alguém é escolhido para cumprir um dever, é-lhe pelo menos reconhecida a capacidade para realizar tal objetivo.

Importa acrescentar, para defesa do dever, que esta atitude permite conjugar interesses individuais e da sociedade, a tradição e a inovação, o existente e o possível e, não menos importante numa dimensão pragmática, uma vertente heroica que Bilbeny (1992) atribui a toda a moral. O dever interioriza a obrigação com vista à perfeição e fá-lo atendendo às possibilidades de cada um e à possibilidade da sua superação; e ao mesmo tempo orienta esse desenvolvimento de possibilidades para a expansão do que se possa considerar melhor. Não será objeto de análise neste momento o que seja o motor ou a justificação dessa interiorização. Mas, só para exemplificar historicamente, e deixando de lado argumentos psicológicos ou psicanalíticos, essa orientação para o melhor fazia-se, segundo Séneca, pela razão natural, segundo a Escolástica com apoio na fé e segundo o existencialismo por responsabilidade solidária.

Seria aqui necessário justificar um certo ‘consenso’ como medida para aquilo que pudesse ser considerado bom para os outros e assim dever ser desenvolvido por alguém numa atitude de dever. Aceita-se neste momento essa ideia mais ou menos vaga, mas também mais ou menos reconhecida como sendo uma realidade teórico-prática existente numa época – se bem que só se torne muitas vezes mais ou menos clara com uma certa distanciação temporal.

2.4. Antropeugia: clarificar a dimensão ética da educação

A convicção de que um homem adulto é uma pessoa educada pode justificar três pressupostos mantidos ao longo da história: o primeiro é o de que essa pessoa sofreu uma série de influências que a fez ser homem de um modo equilibrado individualmente, integrado socialmente e responsável globalmente, isto é, merecedor de confiança e respeito; o segundo é o de que se identifica educado e adulto através de um conteúdo implícito de ‘bem-educado’; e o terceiro é o de que os não adultos (crianças ou não-educados) precisam de ser conduzidos pela e para a educação.

Estes pressupostos parecem estar sempre presentes quando se aborda a temática da educação, quer em geral quer como processo informal de formação da pessoa; e por isso se entendem duas observações quanto ao termo pedagogia: ele referia-se à educação da criança; e ele é usado para traduzir a educação como instrução (ou até formação) escolar. É provável, no entanto, que a opção histórica pelo termo pedagogia para traduzir o ensino formal da criança tenha sido motivada não tanto pela tarefa do escravo que acompanhava a criança à escola (ou lugar onde estavam os que tinham tempo livre – σχολή, scolê) mas sobretudo pela tarefa de ensinar exercida pelos escravos gregos letrados. Outra razão para se ter adotado o termo também pode ter sentido: o advérbio σχολῆ (scolè) significa pouco a pouco, devagar, com dificuldade. E esta é uma das dimensões associadas à educação, especialmente da criança.

A libertação progressiva dos trabalhos produtivos, ou o que Alléon (s/d) chama a infantilização da sociedade, a necessidade de aumentar o

grau de instrução com vista às exigências profissionais contemporâneas e posteriores à revolução industrial e os ideais iluministas, liberais e humanistas, conduziram ao aumento não só do número de escolares, mas também da quantidade de tempo passado na escola. E o termo pedagogia manteve-se, por economia de esforço, para expressar esse meio de apetrechamento técnico-científico. Mas também não será descabido considerar que uma certa inércia cultural ainda teve mais influência nesta manutenção. Na verdade, as mudanças nos métodos, nos conteúdos, na própria concepção sobre a infância desenvolvidos nos séculos XVIII e XIX apontam no sentido de repor a criança no centro das preocupações educativas. É um dado objetivo da história da educação a atenção quase exclusiva à criança e não ao adolescente, quer na dimensão assistencial quer mesmo na formação da personalidade. Fazem parte da história da pedagogia as referências aos métodos naturais, à pedagogia do jogo, ao abandono da teoria do homúnculo e à revalorização da infância; e também as diferenças de posicionamento didático de Kant e de Hegel ou de fundamento antropológico entre Hegel e Froebel – entre muitos outros diferendos e temas.

Todas as propostas e práticas escolares do século XIX até meados do século XX são influenciadas pelo liberalismo e pelo republicanismo e vão no sentido de aumentar social e temporalmente a escolaridade, mas mantêm o seu carácter instrutivo profissionalizante destinado no máximo aos adolescentes, apesar de serem os mais favorecidos que mais aproveitavam dos cursos ‘liberais’. A partir de meados do século XX as conferências mundiais de educação traduzem para novos objetivos e novos princípios as duas realidades com que o mundo se confrontava: o mundo dos pobres não evoluía porque tinha adultos analfabetos; e o mundo dos ricos não encontrava trabalhadores com instrução atualizada capaz de os fazer responder às mudanças aceleradas que se verificavam e que tinham de aumentar. Perante a caducidade do saber, a insuficiência dos valores tradicionais e a necessidade de evolução, não só as conferências mundiais sobre educação, mas também todas as comunidades letradas admitem e advogam uma educação não só para todos, mas também durante toda a vida.

Da pedagogia à antropeugogia

O termo *pedagogia* mantém-se ainda hoje, mesmo quando se fala de pedagogias ou de educação de adultos e apesar da contradição da expressão. As mudanças terminológicas já propostas e divulgadas e a que se repete aqui formalmente não derivaram nem deriva essencialmente da reconhecida necessidade de atualização dos saberes ao longo da vida por razões de emprego, progresso ou mera curiosidade individual. Há algo mais profundo que está em causa; e isso é uma conceção sócio-antropológica, ético-antropológica ou simplesmente antropológica.

O termo *andragogia*, que Beillerot (s/d) estranha não se ter imposto, seria uma das hipóteses possíveis e lógicas. Ele satisfaria não só a nova exigência, mas também preservaria um certo conservadorismo que se mantém até nas sociedades tecnologicamente avançadas: fazia-se a orientação do homem (ἄνδρός, andrós, + ἄγειν, ágein) e continuava-se com a ideia de que a responsabilidade educativa é mais do homem e não da παιδός (paidós, criança). Sucedeu, no entanto, que esta vertente conservadora não terá logrado obter o mesmo sucesso que a palavra professor, que as conferências mundiais procuraram substituir por educador, quando se tratasse da educação até aos quinze anos ou até ao início da profissionalização. O destino diferente revelado na preferência pelo termo professor e na recusa do termo *andragogia* merece-nos algumas observações. A primeira, para reconhecer que o termo professor era rejeitado por uma visão etimológica incorreta, formalmente redutora – porque professor é, na etimologia bem explorada por Alte da Veiga, o farol, o que está diante ou a favor (πρό, pró) da luz (φῶς – fôs: luz, fogo, tocha, farol, verdade, felicidade, alegria, janela, ...), ou do homem (φῶς – fós: homem, ser humano, homem ilustre), e não o que professa ou defende alguma tradição e a impõe. A segunda observação é para reconhecer no termo *andragogia* o risco grave de um retrocesso em relação ao ideal de uma educação para homens e mulheres, e não só para ‘varões’⁸. A terceira obser-

⁸ Andrós (ἄνδρός) é o genitivo de ἄνῆρ – ánêr – que significa ‘homem’, por oposição a ‘mulher’, homem feito ou adulto, ou, ainda, possuidor de qualidades viris.

vação é para considerar estranho e merecedor de atenção especial o facto histórico de se separar pedagogo e professor e o facto atual da proliferação de referências à pedagogia: pedagogo é o que educa/ensina, mas essencialmente reflete sobre as questões das condições e da eficácia educativas e o papel do professor (por exemplo, os grandes nomes da Escola Nova); e professor é o que ensina/educa com a eficácia essencialmente do saber e segue as orientações didáticas e metodológicas dos pedagogos. Por outro lado, frequentemente se fala na atuação pedagógica dos políticos, das forças de segurança, dos assistentes sociais ou mesmo dos treinadores de futebol – que nem o são por função nem por legitimidade ética. A quarta observação poderá servir para fundamentar a negação do termo analisado a seguir. E ela remete-nos para o objetivo ou finalidade da educação, que é o homem no sentido de que no *andrós* se deve revelar a humanidade – a que é expressa no ἄνθρωπος (ántropos).

Decorre daqui, então, que o termo *paideucia* (de *παίδευσις* – *paí-deucis*) estava destinado a não ser aceite porque em educação não se trata tanto de procurar o que falta à criança, mas de desenvolver o que é necessário para ser homem. A educação não será, de facto, um mero cuidado pela satisfação da necessidade, mas estar “em cuidados”, diz Alte da Veiga, quanto à formação do homem. Mesmo ligando etimologicamente *παιδεύω* (*paidêuô*: instruir, educar, formar, ensinar, castigar, ...) e *παιδεία* (*paideia*: educação, ensino, exercício, conhecimento, ciência, ...), não podemos esquecer que *δεύω* (*deúô*) significa molhar para moldar, impregnar, faltar, não conseguir ou até fazer comer; o verbo próximo, *δέω* (*déô*), significa atar, ligar, prender e também faltar, não ter, ter necessidade – embora também signifique desejar, encadear. Ora, a condução a que se refere o ἄγειν (*ágein*) da pedagogia não se refere só a agarrar, a conduzir, mas a orientar. Ficaria em favor do termo *paideucia* a atenção a uma certa sabedoria a que habitualmente se associa o termo *paideia*. E, política e socialmente entendido, o objetivo de ser criança cuidada e sabedoria procurada não deixa de ser profundamente orientadora do humano; mas como meio de formação do homem e não como objetivo final de educação!

O termo *antropagogia* (ἄνθρωπος – ánthrōpos + ἄγειν – ágein) foi a proposta de Manuel Patrício. Desde os documentos preparatórios da reforma do sistema educativo português até hoje, e acompanhando o conceito de escola cultural⁹, o termo espalhou-se e ganhou estatuto formal e oficial que lhe permite traduzir a necessidade da formação contínua ao longo da vida. Porque já consta de dicionários, não se alongam sobre ele as referências. De qualquer modo, o termo é adaptado semanticamente do que já em dicionários dos anos 40 do século XX significava pedagogia social.

O termo *antropogogia* especificará antes de mais a dimensão ética da pedagogia e de toda a educação. E esta dimensão ética centra-se no bem que é a educação ou no bom que lhe serve de conteúdo e de objetivo – bondade esta que se apresenta colorindo toda a pedagogia – não só porque enquadra toda a ação humana, mas porque a educação ocupa um lugar especial nessa ação: ela é uma relação consciente e intencional entre dois ou mais sujeitos com vista ao aperfeiçoamento da pessoa. Este bem influencia ainda o *modus operandi* da ação que se considera ou se destina a ser educativa. Mesmo no âmbito específico da instrução, a didática é o melhor modo de ensinar um conteúdo programático, seja ele técnico, científico ou operativo. E até a metodologia por objetivos propõe a determinação da sua bondade para a seriação da mesma e para a seleção de estratégias de consecução.

O que, portanto, o termo *antropogogia* procura explicitar é a vertente de bondade que marca as três dimensões do processo educativo: o resultado, o método e a finalidade. Esta síntese obriga a três considerações. A primeira, sobre o resultado: apesar de todas as conotações etimológicas, imagens históricas e orientações ideológicas, educado não deixa de ser o homem integrado num grupo significativo de uma sociedade dinâmica.

⁹ A expressão é, no mínimo, uma das muitas tautologias com que se depara a reflexão sobre a temática pedagógica. Se a explicação freudiana da cultura assenta na expressão indireta de pulsões, impulsos ou necessidades – onde se incluem os ‘disfarces’ das frustrações e o alívio de recalcamientos –, no currículo escolar a transmissão cultural é o objetivo claro e direto, sem o que a escola deixa de ter sentido. Não escapando à influência do currículo informal, oculto ou indireto, a escola participa também deste modo na transmissão e renovação cultural, mas o seu papel primordial não é indireto.

A segunda observação incide sobre os métodos: eles não são superiores aos conteúdos e às finalidades, não se reduzem a relações interpessoais e também não são indiferentes para a dinâmica indutiva da formação. A terceira observação, sobre a finalidade, tem de ser feita pela negativa (porque a formulação positiva confunde-se com o que a educação procura): nem tudo é educativo, isto é, o que não for bom não serve para o homem e, por isso, não pode ser objetivo a alcançar.

A determinação da bondade objetiva perseguida pela educação variou ao longo da história e das sociedades. Procurá-la é um processo aberto, mas não tão amplo que dispense um certo consenso e permita a cada um chamar de bondade o que mais lhe convém sem atender a três fatores simultâneos: à estruturação de si mesmo; ao benefício coletivo e à dignificação da espécie. A dimensão valorativa da educação como meio para atingir a bondade humana é por si mesma uma grande justificação para a proposta aqui feita. Mas superior a essa razão ainda é a consideração de que nem tudo é educativo. Esclarecer e selecionar os elementos de maior bondade para a formação humana é uma tarefa urgente, indispensável e constitutiva do ato de educar.

O termo *antropogogia* expressará essa necessidade de atender ao resultado (não só como formação contínua, mas também como caracterização de adulto), aos métodos (que devem ser bons em eficácia e em humanidade) e à finalidade (de aperfeiçoamento pessoal e de bondade ética). Também em simultâneo, a antropogogia dirá, portanto, respeito ao resultado (homem bem conduzido: *ántropos + eu + ágein*), aos métodos¹⁰ (boa condução do homem: *eu + ágein + ántropos*) e à finalidade (condução do homem para o bem: *ágein + ántropos + eu*). A perspectiva assim descrita pode ser representada nos moldes da figura.

¹⁰ Se as grandes alterações da pedagogia moderna e da Escola Nova se deram essencialmente na consideração pela infância e nos métodos, também é necessário pensar na bondade destes. Victoria Camps (1991) diz que métodos maus dificilmente ou nunca darão resultados bons.

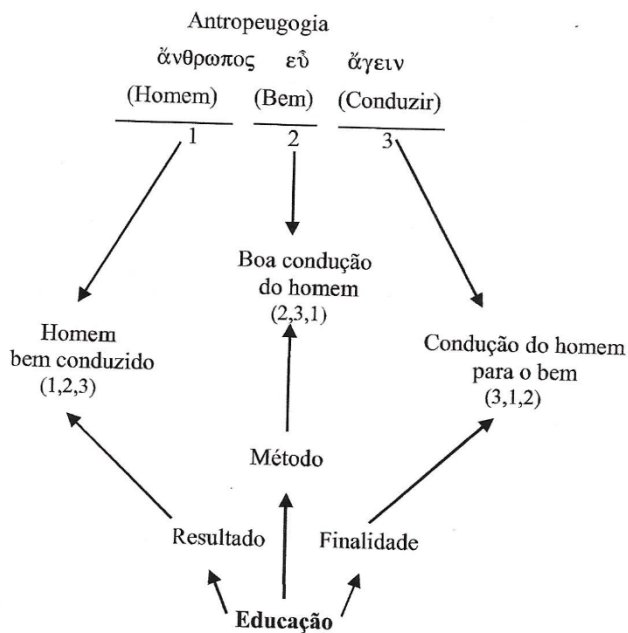


Figura 1

Esta visão simultânea de perspectivas representa não só a importância da dimensão axiológica na e para a educação (porque bem é todo o valor valioso), mas também a possibilidade de se justificar a ‘auto-educação’: o homem bem-educado terá interiorizado o modo de aperfeiçoamento e, sobretudo, o sentido do mesmo – ser um homem bom.

Conclusão

Conhecemos da história as grandes obras literárias de utopia – como também continuam presentes fisicamente ainda hoje obras de arte que pareciam impossíveis de materializar antes da sua existência. E no campo teórico-ideológico a democracia, a igualdade e até a fraternidade continuam utopias já em parte concretizadas e ao mesmo tempo válidas como ideal. Com essas obras literárias se formulou um ideal de homem,

de relação humana e de futuro; com elas se procurou responder a desilusões vividas e a ansiedades despertadas; e com elas, podemos dizer, se traduziu um esforço de retorno à consciência da dignidade humana e ao processo de a concretizar – que em momentos vários pareceram eclipsar-se ou mesmo sofrerem desvalorização absoluta. Esta reflexão não parte dessas obras literárias nem se socorre das outras formas utópicas, mas de conceitos e princípios subjacentes à educação que podem levar a situar a utopia no contexto da realização e não da mera formulação teórica de hipóteses vivenciais.

A utopia social, política ou mesmo ética situa-se no domínio mais amplo e profundo do dever de ser homem ao modo da sentença de Píndaro: «homem, transforma-te naquilo que és». Muito laconicamente, poderíamos dizer que a utopia do homem está em tornar-se homem de modo válido. Não é preciso distinguir uma visão existencialista de uma essencialista para fundamentar uma utopia no dever. Se, na verdade, os existencialistas partem do direito de cada um a realizar o seu projeto, e os essencialistas do dever que cada um tem de realizar um projeto arquitetado por outrem – superior, entenda-se –, o certo é que nos dois pressupostos está a necessidade inalienável de cumprir o dever de ser homem. E o paradigma desse cumprimento não é inato como também não é de todo estranho ao condicionamento por natureza e cultura herdadas.

Quando falamos de cidadania, tendemos hoje a pensar num sujeito de direitos. Já vimos que isso não é tudo e não é, sobretudo, o mais relevante. Ao assumir o meu dever de solidariedade, trato de aumentar a componente social da minha identidade, expressar a minha particularidade de relação e promover o suporte externo de bondade para o aperfeiçoamento.

Que esse dever precisa de horizontes cada vez mais amplos, também é um facto. E daí que a utopia em educação possa incentivar a sustentabilidade ética, ou seja, a necessidade de aumentar os princípios de exigência moral, ou, o que é sinónimo, as coordenadas do ‘ser homem’.

Referências bibliográficas

- ALBERONI, F. & Veca, S. (1988). *O altruísmo e a moral*. Venda Nova: Bertrand.
- ALLÉON, A-M. *et al.* (s/d). *A interminável adolescência*. Porto: Rés.
- BEILLEROT, J. (s/d). *A sociedade pedagógica*. Porto: Rés.
- BILBENY, N. (1992). *Aproximación a la ética*. Barcelona: Ariel.
- CAMPS, V. (1991). *La imaginación ética*. Madrid: Ariel.
- CARNEIRO, R. (1997). Educação para a cidadania e cidades educadoras. *Brotéria*, vol. 4, n.º 144, 391-413.
- GEVAERT, J. (1991). *El problema del hombre: introducción a la antropología filosófica*. Salamanca: Ed. Sigueme.
- LÓPEZ DE LA VIEJA, M. (1994). *Figuras del logos: entre la filosofía y la literatura*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- MAIA, C. F. (2000). Para além da utopia: o dever. In M. Alte da Veiga & J. Magalhães (Org.), *Prof. Dr. José Ribeiro Dias: Homenagem* (pp. 191-198). Braga: Universidade do Minho.
- MAIA, C. F. (2002). Cidadão, concidadão, pró-cidadão: espaço, lei e dignidade. In C. F. Maia (Org.), *Educação e cidadania* (pp. 109-130). Chaves: SNPL.
- MAIA, C. F. (2002^a). Para uma pedagogia do dever. In *Teoría de la educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, n.º 3. Em: <http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/DEFAULT.htm>.
- MAIA, C. F. (2005). *Cultura axiológica contemporânea: contributos para uma antropogogia*. Vila Real: UTAD. Série didática de Ciências Humanas e Sociais, n.º 54.
- MAIA, C. F. (2010). A educação como antropogogia: o dever e a sustentabilidade educativa. *Itinerários de Filosofia da Educação*, n.º 8, 19-40.
- PETRI, R. (2019). *Breve história da ideologia ocidental: um relato crítico*. Lisboa: Bertrand.
- REIMÃO, C. (1998). Ética e ação educativa. *Brotéria*, n.º 147, 405-416.

(Página deixada propositadamente em branco)

MARIA LUÍSA BRANCO

Universidade da Beira Interior, Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP-UE)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8589-1310>

CAPÍTULO 5
**REVISITANDO A OBRA *EDUCAÇÃO*
E DEMOCRACIA DE JOHN DEWEY**

**REVISITING JOHN DEWEY'S *DEMOCRACY*
*AND EDUCATION***

RESUMO: Revisitar um clássico do pensamento educacional, como é a obra *Democracia e Educação* de John Dewey, consiste em ler de novo, com a distância que o tempo permite, para perceber até que ponto as ideias enunciadas no passado são, ainda hoje, capazes de interpelar e apontar caminhos à nossa ação educadora e, deste modo, celebrar o seu legado. Esta comemoração será feita percorrendo vários passos: o papel da educação como reconstrução social, onexo entre democracia e educação e seu impacto na organização dos ambientes educativos, para finalmente convocar as potencialidades de resistência ao paradigma de educação neoliberal vigente.

Palavras-chave: Dewey, democracia, educação, reconstrução social, educação progressiva.

ABSTRACT: Revisiting a classic text of educational thought, such as the work *Democracy and Education* by John Dewey, consists of reading it again, with the distance that time allows, in order to understand the extent to which the ideas enunciated in the past are, still today, capable of questioning and pointing out ways to our educative action and, thus, celebrate its legacy. This commemoration will take place through several steps: the role of education as social reconstruction, the nexus between democracy and education and its impact on the organization of educational environments, to finally summon the potentialities of resistance to the current neoliberal education paradigm.

Keywords: Dewey, democracy, education, social reconstruction, progressive education.

Introdução

A escola traçada por Dewey, na obra *Democracia e Educação*, é uma escola ativa, baseada em atividades e experiências de cariz social e individual, concebidas a partir dos interesses das crianças. A escola ativa tem raízes na história do pensamento educacional em autores como Comênio, Rousseau, Pestalozzi e Froebel, só para nomear alguns dos principais. Durante a última metade do século XIX e inícios do século XX, várias personalidades por toda a Europa ampliaram este conceito, desenvolvendo métodos ativos e implementando-os. O próprio Dewey se refere, na obra *A Escola e a Sociedade*, a esta nova educação, assumindo que não foi o seu criador.

Cabe, neste contexto, interrogarmo-nos sobre a importância da obra *Democracia e Educação: Uma introdução à filosofia da educação*, cujo centenário de publicação foi assinalado em 2016 e que é considerada um dos clássicos do Pensamento Educacional. Como referido várias vezes pelo próprio Dewey, esta obra corresponde ao texto mais abrangente que escreveu sobre Educação e ao sumário da sua posição filosófica (Waks, 2016). Neste sentido, deve (e tem) de ser lida, em nosso entender, numa articulação com outras das suas obras pedagógicas, nomeadamente *A Escola e a Sociedade*, *A Criança e o Currículo*, *Como Pensamos e Experiência e Educação*. O nexos profundo entre *Democracia e Educação*, plasmado no título da sua obra pedagógica mais significativa, é transversal ao pensamento de Dewey e tem consequências profundas na organização das aprendizagens e dos ambientes educativos, ou seja, na sua proposta educativa e no alcance da mesma.

No presente capítulo, começaremos por aprofundar a relação entre Filosofia e Educação para perceber como é que a educação cumpre, no pensamento de Dewey, uma função de reconstrução social, que passa pelo entendimento da indissociabilidade entre democracia e educação e da centralidade do conceito de experiência (a verdadeira educação é uma educação democrática que amplia uma experiência de vida cooperativa) permitindo-nos, ainda hoje, convocar as suas potencialidades de resistência ao paradigma de educação neoliberal vigente.

1. A educação como reconstrução social

A Filosofia, no entender de Dewey e de outros autores progressivos, deve ser abordada através da educação, sem o que se arrisca a tornar-se um exercício intelectual vazio (Campbell, 2016). Se a Filosofia é sabedoria (*wisdom*), ou seja, a visão do melhor tipo de vida, da vida que realmente vale a pena ser vivida, a “educação cuidadosamente guiada” deve ser encarada como a práxis do filósofo, ou seja a experiência do que permite corporizar aquela visão (Westbrook, 1991, 168). E não é por acaso que os grandes filósofos, a começar por Platão, desenvolveram Filosofias da Educação. O desafio que se coloca à filosofia é o de criticar as visões predominantes, cabendo à Educação materializá-las, mediante a introdução de alterações no comportamento humano. Quer isto dizer que a Filosofia necessita, para fazer o seu trabalho e realizar os valores que constrói intelectualmente, da Educação. Esta é uma relação biunívoca pois, se a Filosofia necessita da Educação, a Educação necessita da Filosofia para cumprir a sua função de preparar cidadãos críticos.

Para Dewey, a educação tem, por conseguinte, uma enorme tarefa que é a tarefa de reconstrução social, no âmbito da qual destaca o papel das escolas, como instituições centrais (embora não exclusivas) na (re) construção da sociedade. Cabe a estas estarem alinhadas com as preocupações sociais, assumindo-se como instituições ativas de reforma social, propósito que devem incorporar de forma consciente. Em consonância com esta ideia, Dewey defende mesmo, num pequeno ensaio, a ideia da Educação como engenharia social, sustentando que a função positiva das novas conceções em Educação consiste fundamentalmente em “inspirar ações experimentais, ao invés de fornecer informação sobre como executá-las” (Dewey, 2009/1922, 2).

O papel de reconstrução social da educação passa, sobretudo, pelo abandono da ideia (amplamente difundida) da educação como transmissão acrítica do conhecimento (passado), intelectual e moral, e a necessária reintegração da escola no todo social. Neste sentido, a educação não é preparação para uma vida futura (com as suas con-

sequências imediatas que identifica como impreparação para a vida atual e recurso a punições/ recompensas para estimular o “interesse” nas atividades de aprendizagem, configurando uma proposta educativa como formação “a partir de fora”, que não envolve o sujeito e o seus interesses). Também não há um objetivo predeterminado para o processo de educação, pois o grande objetivo deste é o próprio crescimento. Há educação enquanto há crescimento, pelo que são descartadas concepções que assimilam a educação a um mero treino de faculdades e a uma especialização precoce (que pode comprometer o crescimento futuro).

A educação como crescimento e processo ao longo da vida traduz-se numa permanente atualização de potencialidades e a sua aplicação em atividades com sentido. Pressupõe ensinar os alunos a pensar focando-se em problemas, constituindo o papel do professor, como elemento mais maduro do grupo, criar um ambiente apropriado onde os problemas possam emergir. Almeja-se o desenvolvimento da capacidade de pensar de forma pertinente e discriminativa, associada ao desenvolvimento da capacidade de autodireção. O valor da educação escolar deve ser aferido pela sua contribuição efetiva para o desejo de continuar a aprender e pelo seu contributo com os meios para efetivar esse desiderato.

Sintetizando, Dewey (1997, 76) refere-se à educação como “a reconstrução e reorganização da experiência que permite adicionar sentido à experiência, aumentando a habilidade/capacidade para dirigir o curso da experiência subsequente”. A Educação tem, assim, um caráter eminentemente libertador, preparando o futuro, futuro este que deve ser gizado tendo em conta não apenas os interesses particulares, mas os interesses comuns. Efetivamente, ao atribuir à educação a função de desenvolver o indivíduo, no sentido de o capacitar para controlar as suas experiências posteriores e atuar como bom cidadão adulto (apto a se autodirigir e a cooperar com os outros), Dewey está a outorgar à Educação o papel de aperfeiçoamento da Democracia, considerando que esta não sobrevive sem uma educação que impulse a inteligência social.

1.1 Democracia e Educação

Influenciado pela perspectiva da Psicologia Funcional (corrente filosófica e psicológica, de que é o fundador e que considera a vida mental e o comportamento em termos de adaptação ativa ao meio ambiente), Dewey sustenta na sua *Ética* (texto de 1908, que escreveu em colaboração com Tufts) que, dada a natureza inerentemente social do ser humano, o eu encontra o seu bem no bem dos outros, pois um ato que prejudica os outros acaba também por prejudicar o próprio agente, limitando os seus interesses e poderes sociais e negando-lhe aquilo que, nas palavras do autor, constitui uma vida plena (e contínua, no sentido em que as suas próprias aspirações esbarram com a falta de colaboração dos outros). Nesta linha de pensamento, o bem social, isto é, o bem de todos os que são afetados por uma ação, é o único bem que cumpre os requisitos de um fim simultaneamente inclusivo e passível de ser expandido.

O carácter democrático aparece, assim, como a expressão da realização do eu moral, considerando Dewey que é genuinamente moral a pessoa que, de modo enraizado e ativo, perspetiva as suas capacidades tendo em conta o seu contributo social. Para o autor, por conseguinte, o homem só pode realizar-se numa sociedade democrática, entendida como um ideal moral, correspondente “à consciência clara da vida comunitária, em todas as suas implicações” (Dewey, 1991, 149). Só uma sociedade, na qual se verifique uma participação efetiva dos seus membros, pode favorecer simultaneamente a expressão plena e livre da individualidade dos sujeitos assim como a harmonização das suas capacidades através da cooperação (a superioridade da sociedade democrática reside no facto de permitir, simultaneamente, o crescimento da experiência individual e da experiência coletiva).

É também à luz do papel concedido à relação entre sociedade democrática e formação do carácter democrático que tem de ser compreendido o fascínio pelo método científico como modelo de indagação, presente na obra de Dewey. John Dewey considera que a ciência não proporciona apenas ao homem os meios para exercer um pensamento efetivo como

também constitui um bom exemplo do que é um grupo social com uma inteligência socializada. Efetivamente,

nenhum investigador científico pode guardar para si o que descobre, ou torná-lo um assunto privado, sem perder o seu estatuto científico. Tudo o que é descoberto pertence à comunidade de trabalhadores. Cada nova ideia e teoria tem de ser submetida a esta comunidade para confirmação e teste. Há, sim, uma comunidade de esforço cooperativo e de verdade, em expansão (Dewey, 1939, 459).

O pensamento científico é um refinamento do pensamento quotidiano, implicando o uso de um método particular, mas também a participação numa comunidade possuidora de virtudes cognitivas específicas, entre as quais há a destacar a indagação livre, tolerância à diversidade, opinião, comunicação livre, consideradas por Dewey como atributos necessários e até suficientes para uma sociedade democrática (Westbrook, 1991). Por conseguinte, aprender a pensar cientificamente é importante para os membros de uma sociedade democrática, sugerindo o autor que numa sociedade democrática cada homem deve ser o seu próprio cientista (Dewey, 1991^a; 1997). Efetivamente, “a incorporação do método científico, como hábito, pela educação corresponde à emancipação da regra geral, da rotina gerada pela regra geral (Dewey, 1997, 225).

À semelhança das comunidades científicas, também as escolas se devem organizar como pequenas comunidades científicas, laboratórios de produção de conhecimentos, devendo os professores concentrar-se em ensinar as crianças a pensar cientificamente, em sentido lato. Curiosamente, o ensino do pensamento científico tem como finalidade última, na perspectiva de Dewey, cultivar a capacidade das crianças para exercerem uma razão prática e deliberativa em situações morais. E sustenta que a ciência não deve ser apresentada como um corpo de conhecimentos constituídos, mas como o resultado de um método que promove a inteligência e a simpatia morais, constituindo-se como “órgão do progresso social geral” (Dewey, 1997, 230).

As sociedades democráticas aspiram a cultivar as disposições democráticas nas crianças, em ordem a torná-las bons democratas. Ao ensinar-se as crianças a pensar não se deve ir contra as suas inclinações, mas orientar estas no sentido de, desde o início, as iniciar no modo de viver conjunto característico da democracia: uma experiência de comunicação conjunta, de participação plena, que resulta no desenvolvimento do ponto de vista social e da deliberação moral. Para este intento, Dewey considera fundamental unir o que outras filosofias educacionais anti-democráticas separaram, nomeadamente mente e corpo, teoria e prática, cultura e utilidade. O esclarecimento cabal deste objetivo implica a abordagem do conceito de Experiência, central no pensamento do autor, e sua relação com a formação do caráter democrático.

1.2 A centralidade do conceito de Experiência e a sua relação com o caráter democrático¹

Em *Democracia e Educação*, Dewey faz a distinção entre atividade e experiência, advertindo que não são dois conceitos equivalentes, na medida em que a experiência pressupõe dar sentido à atividade, mediante uma apreensão consciente das suas consequências. Assim sendo, “aprender pela experiência’ é estabelecer uma conexão para trás e para a frente entre o que fazemos às coisas e o que usufruímos e sofremos em termos de consequências” (Dewey, 1997, 140). Uma experiência significativa é, neste âmbito, como referido por Hildebrand (2016, 78), aquela que “conecta coisas, pessoas, acontecimentos, etc, proporcionando um maior controlo da experiência futura”. Um dos problemas da Educação convencional/tradicional, assinalado por Dewey, é precisamente a incapacidade de proporcionar experiências significativas.

Na obra *Experiência e Educação*, escrita mais de duas décadas após *Democracia e Educação*, e onde faz um balanço da proposta da Educação

¹ Neste tópico retomamos alguns dos argumentos previamente desenvolvidos (cf. Branco, 2010).

Progressiva, Dewey (1997^a) elabora esta ideia, considerando que o que distingue a educação tradicional da educação nova (progressiva)² não é o mero recurso à experiência mas a qualidade das experiências proporcionadas, ou seja, estes dois tipos de educação baseiam-se na adoção de duas visões distintas, filosofias da educação diferenciadas, entendidas como planos distintos para a educação. Apesar do relevo concedido à experiência no contexto da educação progressiva, não pode postular-se sem mais a equivalência entre experiência e educação. Há experiências educativas e outras que são mesmo deseducativas.

Interessa, pois, perceber o que torna uma experiência educativa, sobretudo porque, e como refere Dewey, para a educação progressiva a aprendizagem corresponde a um desenvolvimento “dentro, pela e para a experiência” (Dewey, 1997^a, 28). Dewey recorre frequentemente ao termo crescimento para definir a educação, considerando, por conseguinte, “que uma experiência deseducativa é aquela que pára ou distorce o crescimento da experiência posterior” (p. 28), elencando por ordem decrescente as seguintes: experiências que produzem indiferença; as que inibem a sensibilidade e a capacidade de resposta; as experiências que, desenvolvendo de forma automática uma competência particular do sujeito, estreitam o campo da experiência posterior, conduzindo a uma especialização precoce; as experiências que, em termos imediatos, se revelam muito agradáveis mas que contribuem para a formação de atitudes frouxas e descuidadas; as experiências isoladas, que desperdiçam energias. O aspeto comum a todos os tipos de experiência deseducativas reside, pois, na ausência de significado, de conexão com a experiência posterior, ou seja, a incapacidade de proporcionar crescimento.

O que faz então de uma experiência uma experiência educativa é a capacidade de ser atrativa, mas também de não se esgotar em si mesma, promovendo a qualidade das duas características atribuídas por Dewey a

² A Educação Progressiva corresponde a um movimento de renovação pedagógica, que teve início nos finais do século 19, inícios do século 20, nos EUA, sendo o congénere do movimento da Educação Nova na Europa. A influência desta tradição pedagógica, onde avulta a centralidade e o caráter fundacional do pensamento de John Dewey, permanece até hoje, havendo muitas escolas que seguem esta orientação, apesar da dominância das perspectivas neoliberais, marcadas por um ensino para os resultados obtidos em testes esdandardizados.

qualquer experiência e que são a continuidade e a interação. A continuidade e a interação referem-se, respetivamente, às dimensões longitudinal e lateral da experiência. A continuidade tem a ver com a complexidade temporal que envolve qualquer experiência, isto é, o facto de esta se apoiar no passado e condicionar o futuro (em termos das atitudes, mas também no que concerne ao seu impacto sobre condições objetivas). Como exemplo podemos referir que um indivíduo que esteja a aprender francês terá uma experiência diferente, aquando da visita a um país onde esta língua é falada, do que teria se não falasse esta língua.

Por sua vez, a interação designa a dimensão espacial da experiência, tendo a ver com as trocas entre o sujeito e o meio envolvente (quaisquer condições que interagem com as necessidades pessoais, desejos, propósitos e capacidades, no sentido de criar a experiência). Dewey (1997^a) esclarece melhor o que quer dizer com esta segunda característica, reforçando a sua inseparabilidade do conceito de situação. Numa experiência é determinante o que ocorre entre o indivíduo e o seu ambiente, consistindo isso na situação do indivíduo. Uma situação educativa é, pois, caracterizada por uma adequação entre as características subjetivas do indivíduo e as condições que interagem com aquelas no sentido de as potenciar. Como salientado por Hildebrand (2016, 75), “a importância da ‘situação’ para a educação não pode ser subestimada (...) a criação de certos tipos de situações é a forma primária como a aprendizagem (de todos os tipos: competências, teorias, factos, valores, etc) avança. Não é de mais realçar, a propósito disto, a importância da continuidade entre escola e vida advogada por Dewey em várias das suas obras, que pressupõe a importância de se conhecer a comunidade envolvente e de utilizar os seus recursos como recursos educativos

Resumindo, o princípio da continuidade no processo educativo significa que o futuro tem de ser tomado em conta em cada estágio do processo educativo e que, num certo sentido, cada experiência deve fazer algo para preparar uma pessoa para experiências posteriores, mais amplas e com uma qualidade mais profunda. O princípio da interação, por sua vez, torna claro que a inadequação do material e condições de

aprendizagem às necessidades e capacidades dos indivíduos pode tornar uma experiência não-educativa, quase tanto quanto a incapacidade do indivíduo se adaptar ao material/condições oferecidas.

A educação progressiva, ao estar orientada para a ampliação da experiência humana, é, na sua essência, uma educação democrática, considerando o autor que as estruturas democráticas possibilitam uma experiência humana mais significativa e rica do que as autocráticas. Efetivamente, a promoção da ação conjunta, marca de uma educação democrática, potencia uma compreensão plena da atividade individual, assegurando a aplicação e otimização dos princípios da continuidade e da interação. A continuidade é assegurada mediante a capacidade de prosseguir e/ou reformular as ações individuais através do trabalho cooperativo; e a interação pela multiplicação dos canais de comunicação e diversificação dos âmbitos de relação que envolvem e enriquecem a ação.

Deste modo, não é indiferente se o processo educativo é conduzido de forma democrática ou não, pelas conseqüências que isso tem em termos da formação dos interesses dos indivíduos e na condução das suas atividades no seio da sociedade envolvente. A adoção de métodos democráticos é crucial para a constituição de uma sociedade habitada por indivíduos com um caráter democrático (possuidores de hábitos democráticos de pensamento e ação), sem o que a democracia corre o risco de corresponder a uma fórmula vazia (reforçando-se com esta recomendação a concepção da democracia como, simultaneamente, forma de vida e ideal moral).

2. Importância da organização das aprendizagens e dos ambientes educativos: perspectivas da educação progressiva na atualidade

Considerando que a “ausência de métodos democráticos é a maior causa do desperdício educacional” (Dewey, 1939^a, 720), o autor salienta a importância de integrar as escolas na vida social e de estas assumirem, consciente e responsavelmente, o seu papel de instituições determinantes na configuração da ordem social futura, como referido atrás. Com esse

objetivo, sustenta que a escola deve consistir numa sociedade em miniatura, organizando-se como uma comunidade embrionária. Segundo ele, “uma sociedade é um conjunto de pessoas unidas por estarem a trabalhar de acordo com linhas comuns, animadas de um espírito comum e com referência a objetivos comuns” (Dewey, 2002, 24).

Na perspectiva de Deborah Meier (2002)³, e seguindo muito de perto o pensamento de Dewey, a educação progressiva deve ser preferencialmente entendida como uma abordagem de educação baseada na comunidade, onde a atenção à diversidade (personalização) promove e fortalece um sentido de comunidade mais amplo. Muito comprometida com a sobrevivência da democracia, a autora salienta a importância das escolas públicas na consecução de objetivos comuns e de um futuro comum. Este objetivo requer que seja alimentado um sentido de comunidade e, tendo em conta que os lugares que tradicionalmente o faziam estão a desaparecer, advoga que “um sistema escolar no qual os estudantes tenham de se associar a outros que são diferentes (...) tem o potencial para promover os nossos objetivos comuns como sociedade democrática” (p. 9).

Numa escola progressiva espera-se que o currículo seja, simultaneamente, conceptual e tangível, baseado no exercício da curiosidade e do juízo pelas crianças, mas também pelos adultos. Trata-se, pois, de construir escolas que sejam, antes de mais, verdadeiras comunidades de aprendizagem, baseadas em relações de confiança entre professores e estudantes. Outras autoras, como Noddings (2002) ou Kesson (2015), enfatizam a importância do cuidado e dos afetos. Como salientado por esta última, “em contraste com uma sala de aula organizada em função do interesse próprio competitivo, a sala de aula democrática procura emular a ‘comunidade afetuosa e justa’” (p. 87).

³ Deborah Meier é uma autora que se inscreve na tradição da Educação Progressiva e que ensinou e dirigiu várias escolas de orientação progressiva, tendo fundado, em 1974, a Escola Básica *Central Park East*, em *East Harlem*, Nova Iorque, uma escola frequentada sobretudo por estudantes afro-latinos, que conseguiu alcançar níveis elevados de sucesso; e nos doze anos que se seguiram duas outras escolas básicas no mesmo local, assim como uma escola secundária. Em 1985, fundou em Boston a *Mission Hill School* (<https://deborahmeier.com>).

No contexto de uma escola organizada como uma comunidade de aprendizagem, é fundamental multiplicar o número de especialistas e as formas para conseguir uma aprendizagem bem-sucedida. A importância e a complexidade da aprendizagem e o papel que o erro pode assumir na mesma "requerem uma comunidade de presumíveis iguais – iguais não em conhecimento ou experiência, mas no sentido mais profundo de que qualquer um pode colocar-se no papel do outro, de que somos membros de uma comunidade comum" (Meier, 2002^a, 19). Meier destaca a importância de juntar estudantes com diferentes capacidades e habilidades; aplicar vários instrumentos de aprendizagem; constituir classes pequenas e com vários níveis etários; promover tutorias feitas por estudantes mais velhos aos mais novos; favorecer o voluntariado adulto (recorrendo aos adultos da comunidade e a antigos estudantes) e atividades que juntem pessoas com idades diferentes e níveis diversos de competência.

Desenvolvendo a ideia do que faz de uma escola uma boa escola, a autora sustenta que esta deverá ser uma mistura de jardim de infância e de programa de pós-graduação universitário, pois é nestes dois níveis que os estudantes são tratados de forma personalizada. Salienta, também, a importância das escolas se organizarem como laboratórios, realçando a importância de uma educação baseada em experiências significativas e capaz de suscitar uma "paixão pela aprendizagem" (Meier, 2002, 140). Do mesmo modo, as escolas assim configuradas deverão ser perspectivadas como locais privilegiados para o desenvolvimento profissional dos professores, alicerçado em relações de confiança.

A criação de uma escola como comunidade democrática requer mais participação por parte das crianças, mas também a assunção de uma postura e de uma vivência democrática pelos adultos. Isto significa, antes de mais, a partilha de responsabilidades. Referindo-se à experiência particular da Escola Básica de *Central Park East*, Meier (2002) salienta:

E é por isso que "a estrutura da escola, desde a disposição das salas até à configuração dos horários, é organizada no sentido de possibilitar aos professores visitarem as aulas uns dos outros, refletirem sobre as suas próprias práticas e as dos colegas, e dar uns aos outros *feedback* e apoio (p. 56).

A criação de uma escola democrática requer, ainda, a colaboração e o respeito mútuo entre os vários atores educativos, professores e funcionários, pais, estudantes e a comunidade envolvente. Esta interação escola-comunidade deve-se traduzir, por exemplo, na contratação de professores com características semelhantes às dos pais dos estudantes (cabe aqui recordar que a Escola Básica *Central Park East* era frequentada, aquando da sua fundação, sobretudo por estudante africanos e latinos).

Finalmente, os autores progressivos convergem na importância de construir uma nova tradição de aprendizagem, que não se limite à incorporação de outros estilos pedagógicos, mas que tenha em conta as exigências de uma cidadania democrática. São estas e não os critérios meramente académicos, que devem ser determinantes na definição e gestão dos currículos (Meier, 2002; Noddings, 2002). Este aspeto tem sido particularmente desenvolvido por Noddings (2002; 2006) em clara oposição às políticas neoliberais, e respetiva ênfase nos critérios académicos e numa lógica de prestação de contas restrita, consagradas pela aprovação do *No Child Left Behind* (NCLB), em 2002⁴, pela administração norte-americana. Segundo esta autora, a educação deve concentrar-se, acima de tudo, na formação de “pessoas que possam cuidar das suas famílias de forma competente e contribuir efetivamente para as suas comunidades” (Noddings, 2002, 94), argumentando a favor de um currículo que inclua um conjunto de capacidades humanas fundamentais, até agora ignoradas pelas escolas, muitas delas capacidades tradicionalmente associadas ao género feminino.

Também Meier (2006, 71) se insurge contra as consequências da aplicação do *NCLB* que reduz os objetivos da educação ao alcance de bons resultados nos testes de Matemática e de Leitura, preocupando-se com as suas implicações ao nível da oferta de um “programa de estu-

⁴ O *No Child Left Behind* foi substituído, em 2015, pelo *Every Student Succeeds Act*, que mitiga alguns dos aspetos mais negativos do primeiro, propondo nomeadamente que a avaliação das escolas não tenha em conta apenas fatores estritamente académicos, embora estes sejam os mais decisivos. São também propostas medidas para uma aprendizagem mais personalizada, nomeadamente a promoção do *Universal Design for Learning*, além do incentivo à construção de testes de avaliação mais compreensivos.

dos genuinamente desafiador e envolvente”, para todas as crianças e à participação da comunidade local na definição do que deve ser uma boa educação para as suas crianças. Transcendendo largamente os bons resultados nos testes e a preparação para o mercado global, o objetivo da educação pública numa sociedade democrática deverá consistir em formar “crianças que possam e devam ser inventoras das suas próprias teorias, críticas das ideias de outras pessoas, analistas de evidências e criadores das suas marcas pessoais neste mundo tão complexo” (Meier, 2002a, 4), que são, afinal, as características de um bom cidadão nas sociedades democráticas, características que deverão ser promovidas através da escolarização.

2.1 Testemunhos de professores de atuais escolas progressivas

As opiniões de seis professoras que trabalham ou trabalharam em escolas progressivas, recolhidas mediante a realização de entrevistas semiestruturadas, no âmbito do projeto *Lessons from Progressive Education*⁵ desenvolvido na cidade de Nova Iorque, em 2011, evidenciam uma experiência marcada pela estreita relação entre democracia e educação. Referindo-se à especificidade da educação progressiva, uma das professoras entrevistadas salienta o sentido de comunidade que emerge de uma ação conjunta, impulsionando-a simultaneamente:

Uma educação que é progressiva proporciona experiências, materiais e desafios que levam as pessoas a incluir o Eu e o Tu num Nós, por iniciativa própria ou em resposta à iniciativa de outros, sem que a pessoa se sinta diminuída por ceder protagonismo, compreendendo e abraçando as perspetivas dos outros e unindo-se no sentido de fazer algo com essas perspetivas (E2, p. 1).

Por sua vez, E3 foca-se na construção do sentido de comunidade a partir da construção de comunidades de aprendizagem:

⁵ *Lessons from progressive education* (SFRH/BSAB/1098/2010)

o estudante é um parceiro no processo de aprendizagem e isto pode ser qualquer coisa como a cocriação do currículo ou um... plano com professores... um professor que revê o seu plano, tendo em conta os estudantes que tem em sala de aula (p. 1).

Num outro testemunho, a educação progressiva é a apresentada como ajudar as pessoas a prepararem-se para um mundo com sentido. Ser capaz de resolver problemas, ser capaz de investigar, ser capaz de... olhar para diferentes perspetivas, estabelecer conexões entre as coisas, pensar naquilo que é importante e o que não é, analisar, sintetizar, todos os tipos de competências e conceitos de pensamento crítico (E5, p.1),

remetendo-nos para as palavras de Dewey sobre a importância de uma educação baseada na experiência, mediante a qual cada indivíduo possa atuar como o seu próprio cientista e assim construir uma vida com sentido para si e para os outros.

Várias entrevistadas salientaram o sentido social da educação, caso da E4, quando refere:

A minha conceção de educação progressiva tem a ver com o envolvimento dos estudantes em tarefas significativas que os habilitem a participar na sociedade e os empoderem, olhando essencialmente para as questões da justiça social e do ambiente” (p.1).

Também a E2 assimila a educação progressiva

à ideia de que as pessoas estão a ser educadas para a cidadania democrática, capazes de se responsabilizar pelas suas ideias e a agir e escolher de acordo com as mesmas e com a consciência de que há diferenças e... agindo com base nisso (p. 1)

Importante é também salientar o que foi apontado como principal benefício deste tipo de educação: a formação de jovens não conformistas e socialmente empenhados. Segundo E5, “Bem... o benefício é que nós realmente vemos gente jovem, muita gente, vêmo-los tornarem-se confiantes, questionarem, trabalharem em conjunto, vêmo-los partilhar” (p. 6). Já E4 ressalta: “eu acho que o resultado mais importante da educação progressiva é ver os jovens formarem-se com uma profundidade de análise e uma paixão pelo mundo e talvez cientes do que é a sua paixão na vida (p. 5)

Considerações finais

Mais de cem anos nos separam da publicação da obra *Democracia e Educação* escrita por John Dewey. O mundo em que vivemos é notavelmente diferente e muito mais complexo e imprevisível, tornado a tarefa educativa mais árdua e, porventura, mais aliciante para os que gostam de desafios.

O que caracteriza um clássico é a sua intemporalidade, no sentido de conseguir transcender a situação do seu tempo e comunicar com o presente. Numa época que alguns classificam de pós-democrática, e em que sinais de que as democracias podem estar em crise assomam, a leitura de *Democracia e Educação* reveste-se de particular importância, recordando-nos que o ser humano é um ser eminentemente social, capaz de dar sentido à realidade, e que a escola deve fortalecer a inteligência social, tornando os indivíduos capazes de compreender e transformar a realidade em conjunto e acomodando interesses distintos. A importância de a educação escolar ser efetuada em estreita colaboração com a comunidade circundante, criando condições para que as crianças e jovens se envolvam, explorem e compreendam situações reais, é fundamental para ultrapassar as concepções meramente academicistas ou utilitaristas e enfrentar os desafios da sociedade contemporânea, a maioria de ordem social e política.

Referências bibliográficas

- CAMPBELL, J. (2016). Democracy and education: Reconstruction of and through education. *Educational Theory*, 6 (1-2), 39-53.
- BRANCO, M. L. (2010). O sentido da educação democrática. Revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey. *Educação e Pesquisa*, 36 (2), 599-610.
- DEWEY, J. (2009) Education as engineering, *Journal of Curriculum Studies*, 41 (1), 1-5, DOI: 10.1080/00220270802169345 (Texto original publicado em 1922).
- DEWEY, J. (1939). Intelligence in social action. In J. Ratner (Ed.), *Intelligence in the modern world, John Dewey's philosophy* (pp. 435-466). Nova Iorque: Random House.
- DEWEY, J. (1939^a). The schools and the social welfare. In J. Ratner (Ed.), *Intelligence in the modern world, John Dewey's philosophy* (pp. 683-728). Nova Iorque: Random House.
- DEWEY, J. (1991). *The public and its problems*. Atenas: Swallow Press/Ohio University Press (Texto original publicado em 1927).
- DEWEY, J. (1991^a). *How we think*. Amherst e Nova Iorque: Prometheus Books.
- DEWEY, J. (1997). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. Nova Iorque: Simon & Schuster (Texto original publicado em 1916).
- DEWEY, J. (1997^a). *Experience and education*. Nova Iorque: Simon & Schuster (Texto original publicado em 1938).
- DEWEY, J. (2002). A escola e a sociedade. Lisboa: Relógio D'Água (Texto original publicado em 1900).
- DEWEY, J., & Tufts, J. (1932). *Ethics* (2.^a ed. revista). Nova Iorque: Henry Holt and Company.
- HILDEBRAND, D. (2016). The paramount importance of experience and situations in Dewey's *Democracy and education*. *Educational Theory*, 6 (1-2), 73-88.
- KESSON, K. (2015). Educação democrática e a criação de uma comunidade justa e de afetos. In M. L. Branco & J. Domingues (Eds.), *Currículo e cidadania* (pp. 59-94). Rio de Janeiro: Dialogarts.
- MEIER, D. (2002). *The power of their ideas. Lessons for America from a small school in Harlem*. Boston: Beacon Press.
- MEIER, D. (2002^a). *In schools we trust*. Boston: Beacon Press.

- MEIER, D. (2006). NCLB and democracy. In D. Meier & G. Wood (Eds.), *Many children left behind: how the No Child Left Behind Act is damaging our children and our schools* (pp. 66-78). Boston: Beacon Press.
- NODDINGS, N. (2002). *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Nova Iorque e Londres: Teachers College Press.
- NODDINGS, N. (2006). *Critical lessons: What our schools should teach*. Nova Iorque: Cambridge University Press.
- WAKS, L. (2016). Democracy and education at 100. *Educational Theory*, 6 (1-2), 7-13.
- WESTBROOK, R. (1991). *John Dewey and american democracy*. Ítaca e Londres: Cornell University Press.

MARIA ISABEL FESTAS

Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Interdisciplinares (CEIS 20),

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1720-1488>

CAPÍTULO 6

EDUCAÇÃO E LITERACIA: DA LITERACIA FUNCIONAL À LITERACIA CRÍTICA

EDUCATION AND LITERACY: FROM FUNCTIONAL TO CRITICAL LITERACY

RESUMO: A literacia, conceito que nos últimos anos tem alargado o seu domínio e significado, elege-se atualmente como uma grande prioridade educativa. O interesse do presente estudo recai na análise do sentido de literacia a privilegiar em educação. Admitindo que o discurso oficial destaca uma literacia funcional, abrangendo as competências requeridas no mercado de trabalho, a autora debate a necessidade de se desenvolver uma literacia crítica, suscetível de formar cidadãos com capacidades de reflexão, de participação e de intervenção cívicas. A partir da ideia de que o pensamento reflexivo e crítico depende do domínio de conhecimentos e não de uma inteligência geral, neste trabalho, apresentam-se argumentos a favor de um currículo que valorize o saber, contraposto a um outro centrado em estratégias e no saber fazer, e que, assim, reforça uma visão instrumentalista de educação, focada em competências. Destaca-se, ainda, a importância de uma escola em que todos e não apenas as elites possam desenvolver a sua capacidade de pensar. Só desse modo, promovendo a literacia crítica no conjunto da população, sem a dividir por diferentes vias, a educação pode contribuir para uma vivência em democracia.

Palavras-chave: literacia, literacia crítica, conhecimento, democracia.

ABSTRACT: Literacy is currently a major educational priority. Being a concept that in recent years has broadened its domain, the present paper intends to analyze what meanings of literacy should be privileged in education. Considering that the official discourse highlights functional literacy, covering the skills required in the labor market, the author discusses the need to develop critical literacy. Only critical literacy can develop citizens with the power of reflection, civic participation and social intervention. Admitting that reflective and critical thinking depends more on knowledge than on general intelligence, in this work, arguments are presented in favor of a

curriculum that values knowledge, as opposed to one centered on strategies and on *know-how*. According to the author, the last one reinforces an instrumentalist vision of education, focused on competences. This paper also highlights the importance of a school in which all the students, and not only those who belong to the elites, can develop their ability to think. Only promoting critical literacy in the population as a whole, without dividing it in different school systems, can education contribute to living in democracy.

Keywords: literacy, critical literacy, knowledge, democracy.

Introdução

Remontando ao termo tradicional inglês, sinónimo de culto, educado, conhecedor de literatura, e, também, ao francês, com um sentido diferente, significando aquele que é alfabetizado, o conceito de literacia foi-se desenvolvendo, sobretudo a partir da década de 60 do século XX. Deste desenvolvimento fez parte a extensão do conceito da esfera individual às comunidades envolventes, da idade escolar a toda a vida, e de literacia a múltiplas literacias (UNESCO, 2005). Efetivamente, hoje reconhece-se que não se trata apenas de uma questão individual, devendo as comunidades envolventes ser meios ricos em literacia. Do mesmo modo, é consensualmente aceite que a literacia é um processo contínuo, indo do nível pré-escolar à educação de adultos (UNESCO, 2005). O alargamento do conceito de literacia a múltiplas literacias tem sido particularmente referido, decorrendo das necessidades de estender o seu domínio, anteriormente restrito à leitura, escrita e numeracia, à “leitura” do mundo em diferentes contextos. Sob a influência das teorias da aprendizagem situada (Collins, 1995), realça-se o facto de a literacia ser uma prática social, sendo que todos nós usamos e precisamos de literacias diferentes, dependendo do nosso grupo social e profissional, dos tipos de atividades em que nos envolvemos, e dos diferentes contextos institucionais (e.g., escola, trabalho) em que nos encontramos. Para esta passagem do conceito de literacia a literacias muito contribuíram também as mudanças e transformações ligadas à globalização e à sociedade atual, vulgarmente designada da informação e do conhecimento. O papel ocupado pelos media

e pelas tecnologias criou novas exigências, requerendo níveis avançados de conhecimentos e de competências necessários a uma literacia básica. É assim que, sobretudo nos anos 80 do século XX, as literacias mediáticas e digitais emergem com um estatuto equivalente ao anteriormente ocupado pelas da leitura e escrita (UNESCO, 2005; cf. também, Lopes, 2011; Matos, Festas, & Seixas, 2016). Em simultâneo, há uma proliferação de múltiplas literacias. Para dar alguns exemplos, fala-se hoje de literacia científica, cultural, da informação, familiar, visual, literária, cívica, financeira, da saúde, histórica, emocional.

O desenvolvimento do conceito de literacia, para além das extensões já referidas anteriormente, manifestou-se, também, nos diferentes significados que pode assumir e que vão do de um processo de aquisição de competências básicas e do seu uso efetivo – literacia funcional –, até à capacidade para pensar de modo reflexivo – literacia crítica (UNESCO, 2005).

Apesar de a promoção da(s) literacia(s) se eleger, desde o princípio do milénio, como uma das grandes prioridades educativas (UNESCO, 2002, 2005), podemos interrogar-nos acerca da concretização desta vontade. Temos hoje um mundo com elevados níveis de literacia(s) igualmente distribuídos por toda a população? Na verdade, esta finalidade enunciada já há uns anos não se vê confirmada pelos números. Segundo os dados da UNESCO (2016a, 2016b), em 2014, a iliteracia atingia 14.7% da população mundial com idade igual ou superior a 15 anos, sendo de destacar que a sua distribuição se faz de modo desigual, em função de variáveis como a classe social (cf. Morais, 2018), o sexo (10.8%, nos homens e 18.5%, nas mulheres) e localização geográfica (77% da iliteracia localiza-se na Ásia meridional e na África Subsariana).

De igual modo, podemos questionar-nos sobre o tipo de literacia(s) que tem sido objeto das intenções educativas. A educação deve visar uma literacia funcional, incidindo nas competências necessárias à integração na sociedade, ou deve preocupar-se com o desenvolvimento de uma literacia crítica, dando a todos a oportunidade de uma formação capaz de os tornar cidadãos conscientes e intervenientes? No âmbito do presente trabalho, mais do que analisar as extensões do conceito,

interessa-nos esta última questão, relativa ao sentido de literacia a considerar em educação.

É neste contexto, que começaremos por analisar o modo como a literacia funcional tem sido privilegiada pelas políticas educativas, procurando, igualmente, perceber o porquê dessas escolhas. Sendo estas determinadas pelos fins socioeconómicos vigentes na sociedade atual, procuraremos discutir de que forma a literacia pode, alternativamente, ser um mecanismo de transformação individual e social, necessário a uma vivência em democracia. Uma vez definida literacia no seu sentido reflexivo e transformador, é, ainda, nossa intenção debater o modo como a educação, e em particular a escola, podem contribuir para o desenvolvimento das capacidades necessárias a um pensamento autónomo e crítico, a uma expressão livre e a uma intervenção consciente no mundo e na sociedade.

1. A educação e o desenvolvimento da literacia funcional

Para além do problema de não se verem atingidos os níveis desejáveis de literacia na população mundial, uma questão que nos interessa particularmente, no âmbito deste trabalho, é relativa ao tipo de literacia que tem sido objeto das intenções educativas. Tratando-se de um conceito polissémico, podendo, como já assinalámos, referir-se a coisas diferentes, veremos quais têm sido as prioridades educativas, refletindo se são as mais adequadas à formação de cidadãos pensantes e intervenientes.

Numa primeira aceção, a literacia pode ser vista como um processo de aquisição de competências básicas e do seu uso efetivo. Trata-se de um nível que se aproxima daquele que Morais (2018) designa de *produtivo* e que, no caso da leitura e da escrita, corresponde ao momento em que essa aprendizagem está automatizada. Uma vez dominadas as competências da leitura e da escrita, as mesmas podem ser usadas, de modo produtivo, para adquirir e expressar conhecimentos. Mais comumente, a este nível, a literacia é perspectivada como um saber fazer, sendo concebida como a capacidade para usar conteúdos e estratégias em tarefas

e situações do mundo real. É um sentido que ganha grande relevância nos discursos educativos oficiais, nomeadamente dos que emanam de instâncias internacionais como a OCDE, em que a literacia se aproxima da noção de competências (OECD, 2016). Tomando como exemplo aquelas que foram avaliadas pelo *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC), elas são definidas como competências-chave de processamento de informação relevantes em muitos contextos sociais e de emprego e necessárias para uma integração no mercado de trabalho, para a formação e participação na vida social e cívica, e que incluem a literacia, a numeracia e a resolução de problemas.

É neste contexto que se tem assistido a uma progressiva centralidade das competências nos currículos escolares. Filiando-se diretamente numa perspetiva que coloca a ênfase na ligação com o mercado de trabalho, a escola das últimas décadas tem-se preocupado sobretudo com a preparação dos indivíduos para esse mesmo mercado (European Commission, 2015; Fasih, 2008). De acordo com Wheelahan (2010), estamos perante uma conceção *técnico-instrumental*, dominante atualmente, que afirma que a educação, tendo por principal objetivo responder às necessidades da sociedade e da economia, deve incidir numa literacia funcional, isto é, nos saberes técnicos e nas competências que permitam alcançar tal objetivo.

A ideia de literacia acabada de expor surge grandemente aliada à do desenvolvimento económico, filiando-se claramente nas teorias do capital humano. De acordo com o relatório sobre a dimensão económica da literacia em Portugal (Data Angel Policy Research Incorporated, 2009), esta última é um elemento-chave e determinante tanto do capital humano como do capital social, influenciando os resultados económicos aos níveis individual, social (escola, comunidade, empresas) e macro da economia e da sociedade, desempenhando, assim, um papel central na determinação do sucesso económico de Portugal. Na página 9 deste relatório afirma-se: “(...) O capital humano – o conhecimento, as competências e outros atributos das pessoas suscetíveis de serem postos ao serviço da produção – constitui um importante fator motor do crescimento económico e do desenvolvimento social equilibrado”; e, mais adiante (p.13): “os indivíduos

com níveis superiores de literacia trabalham mais, têm mais recursos materiais, são mais saudáveis e participam mais no processo democrático”. Nestes extratos, estão bem presentes a ideia da funcionalidade da literacia, como meio para a economia, estando, igualmente, subjacente uma outra ideia das teorias do capital humano: o bem-estar material, físico e social depende dos indivíduos, dos seus níveis de literacia e de educação, retirando ao Estado um papel definidor em todas estas matérias.

Nesta conceção, a literacia assume o seu sentido funcional/instrumental. Na linha das diretrizes da OCDE (2016), mais do que um fim, a literacia é um meio para preparar os cidadãos para a economia⁶. Efetivamente, estamos perante uma perspetiva que faz a defesa de uma educação em estreita ligação com o mercado de trabalho, ideia que está bem patente no relatório PIAAC da OCDE (2016), ao afirmar que alguma coisa está errada quando há milhões de desempregados num mundo em que os empregadores têm dificuldades em encontrar as pessoas qualificadas para os seus empregos. No mesmo relatório defende-se que os Governos devem perceber as necessidades do mercado de trabalho para educar e formar os cidadãos de acordo com essas mesmas necessidades, contribuindo, assim, para uma economia baseada no conhecimento. As críticas feitas a uma escola ultrapassada, desfasada das necessidades da sociedade atual, sempre em transformação e globalizada, que não desenvolve as compe-

⁶ O lugar de destaque que atualmente a literacia financeira ocupa nos discursos oficiais e nos currículos, incluindo o português, como se pode ver no Referencial de Educação Financeira (Direção Geral de Educação, 2013), ilustra bem esta ligação da educação a uma ordem dominada por valores subordinados à economia. Tal como afirma Lima Secco (2014, 2), “as crianças devem ser apresentadas ao mundo capitalista cada vez mais cedo, e, como em tudo na vida, só se aprende a respeitar com conhecimento de causa, aprender a valorizar o dinheiro enquanto criança faz-se necessário”. Desta forma, torna-se prioridade educar os indivíduos de modo a que se tornem capazes de julgar e de tomar decisões relativas à gestão do dinheiro (Noctor, Stoney, & Stradling, 1992). Uma educação financeira adequada deveria dotar os educandos de conhecimentos sobre temas financeiros, monetários e económicos e prepará-los para pensar sobre a sua própria situação e sobre a forma como ela está relacionada com o seu bem-estar material, assim como para fazer as escolhas acertadas na gestão do seu dinheiro (Orton, 2007). Tratando-se a literacia financeira de uma forma de legitimar um sistema assente no valor do dinheiro, assume-se, igualmente, como um meio de educar cada um para saber lidar com ele, depositando a responsabilidade nos indivíduos, fazendo crer que tudo depende deles, assistindo-se, assim, à destituição das funções de regulação do Estado, ideia que, como já vimos, é fulcral nas teorias neoliberais, do capital humano.

tências necessárias a essa mesma sociedade (e.g., flexibilidade, multidisciplinaridade, saberes transferíveis), têm que ser entendidas neste contexto.

Tratando-se de um discurso muito presente e dominante nas atuais políticas educativas, a ideia de uma educação centrada na promoção da literacia, no seu sentido meramente funcional, como capacidade para usar saberes úteis ao mercado de trabalho, é questionável. Em primeiro lugar porque se limita a objetivos muito elementares na educação e na formação dos indivíduos, negligenciando aqueles que devem ser visados e que dizem respeito ao desenvolvimento do pensamento no seu sentido mais profundo. De facto, a literacia na sua vertente funcional esquece dimensões essenciais da educação que se prendem com a imprescindibilidade de fomentar a reflexão e o espírito crítico, indispensáveis à formação de cidadãos capazes de fazer uma leitura crítica do mundo e de ter expressão e intervenção públicas. Em segundo lugar, ao não se preocupar com a literacia neste último sentido, o sistema educativo está a retirar a possibilidade de os indivíduos pensarem e questionarem o que rege as atuais políticas educativas. Havendo um modelo social, económico e político subjacente a esta conceção de literacia – o do capital humano –, uma educação assim concebida serve esse modelo de duas formas: a) formando pessoas que o alimentem, através do seu trabalho; b) ao não desenvolver o pensamento na sua dimensão reflexiva e não imediatamente ligada às necessidades da economia, impede a análise desse mesmo modelo. Temos cidadãos adaptados a um sistema, sem capacidade para pensar que ele é construído e que, como tal, pode ser questionado e, se for caso disso, mudado. Nesta perspetiva, cabe à escola e à educação em geral trabalhar competências e habilitar os indivíduos para uma certa forma de sociedade, regida por mecanismos sociais e ideológicos que, sendo ocultos, não são acessíveis a cidadãos não preparados para uma análise crítica e para a manifestação e intervenção cívicas (cf. Ruckstadter, 2005). A promoção de uma literacia baseada em competências vocacionadas para o mercado de trabalho e numa ideologia que coloca a responsabilidade do bem-estar económico, social e físico no indivíduo e na educação é um veículo de legitimação e de ocultação dos mecanismos de poder e de acesso aos bens produzidos (cf. Ruckstadter, 2005). Isto é tanto mais preocupante

quanto, atualmente, esses bens estão concentrados num número restrito de pessoas ligadas ao mundo financeiro e económico. Na verdade, vivemos, presentemente, num sistema muito questionável, de que são um sintoma as desigualdades que ele cria e agrava. Atualmente, os 80 mais ricos, ligados ao mundo financeiro, têm tanto como 3,6 milhões dos mais pobres e, segundo Sandra Navidi (2017), em 2031, 1% da população vai ter 2/3 da riqueza mundial.

As consequências de uma educação centrada numa literacia assim concebida são, deste modo, aos níveis individual e social. Consequências ao nível individual, refletindo-se em pessoas impossibilitadas de analisar e avaliar, de pensar de modo autónomo e esclarecido. Consequências ao nível social, visíveis na sustentação de um sistema que aparece assim “naturalizado” e que, como tal, se legitima. Neste sentido, assistimos a uma ameaça à própria democracia, já que esta pressupõe a participação e a possibilidade de expressão pública de um pensamento reflexivo e crítico, por parte de todos e não apenas das minorias dominantes e privilegiadas. Este problema é muito bem equacionado por José Morais, no seu livro sobre literacia e democracia (Morais, 2016), ao questionar o propósito da escola e da educação atuais, e o tipo de cidadãos que aquelas estão a formar. Como diz este autor, se, antigamente, ser literato (letrado) correspondia a ser culto/ erudito, hoje equivale a ler depressa os dossiers e a escrever relatórios, literacia que convém a uma sociedade que não é democrática.

É neste contexto que é necessário pensar em outros sentidos de literacia que coloquem a ênfase não no seu sentido funcional, mas na capacidade de pensar criticamente (UNESCO, 2005).

2. Como pode a educação e a escola desenvolver a literacia crítica

O desenvolvimento de uma literacia crítica e transformadora, no sentido freireano (Freire, 1980), de uma literacia *argumentativa* (Morais, 2018), isto é, que dote as pessoas de instrumentos de análise do discurso dominante legitimador dos poderes instituídos, que as capacite para

pensarem de modo reflexivo e, conseqüentemente, para se expressarem, argumentando, e para intervirem na sociedade, deveria constituir um objetivo educativo fundamental⁷. Estabelecendo uma ligação direta entre literacia e democracia, Morais advoga que esta última exige cidadãos informados e com poder de participação, de debate, de decisão e de controlo. Só quando todos e não apenas alguns tiverem este poder de pensar e atuar criticamente, isto é, quando houver uma verdadeira literacia, é que estão reunidas as condições para uma sociedade livre. Para tanto, torna-se necessário fomentar um sistema educativo em que todos, e não apenas as elites, possam desenvolver o seu pensamento argumentativo, reflexivo e crítico.

Um primeiro problema que se coloca, então, é o de perceber como pode a educação e a escola desenvolver o pensamento neste sentido mais profundo. Uma análise deste problema remete-nos para um outro que é o de saber como somos capazes de pensar e de ser inteligentes.

Analisando as respostas que têm sido dadas a este último problema, podemos constatar que, ao longo da história da psicologia, foi sendo alimentada a ideia de uma inteligência geral, biologicamente determinada, aplicável a todos os contextos. Esta perspetiva remonta a Binet (1894) e aos seus estudos sobre a inteligência que culminaram nos famosos testes de QI que pretendiam dar a medida de um traço natural capaz de prever os desempenhos cognitivos, incluindo os escolares ⁸. As teorias do desenvolvimento, de onde se pode destacar a piagetiana, vieram alimentar a crença numa inteligência transversal a todos os domínios que determinaria a capacidade de pensar e de resolver problemas. Uma inteligência assim concebida diria respeito a processos, a estratégias de procura e de resolução de problemas. Neste quadro de referência, o pensamento evoluiria com a idade, numa ordem fixa, através dos estádios de desenvolvimento,

⁷ No domínio mediático, por exemplo, Matos et al. (2016), defendendo a necessidade de desenvolver, ao nível educativo, uma literacia reflexiva, afirmam que, mais do que formar bons utilizadores, dotando-os de competências de natureza funcional, a educação deveria incidir no desenvolvimento de um pensamento crítico que permitisse o questionamento da produção e do uso dos média.

⁸ Para uma excelente revisão sobre esta matéria, cf. Tricot & Sweller, 2014.

indo de formas mais elementares até a um raciocínio lógico, possível, na teoria piagetiana, no período das operações formais. Deste ponto de vista, a compreensão ocorreria por *insights*, sendo os mais significativos aqueles que acontecem nos momentos de transformação de um estágio para outro que, por natureza, seria qualitativamente diferente e de nível superior ao anterior (cf. Anderson & Schunn, 2000).

Do que foi dito em cima decorre o realce dado, na educação escolar, aos currículos centrados nas estratégias em oposição aos considerados mais tradicionais assentes na aquisição de conteúdos e conhecimentos relativos a áreas específicas. Uma pedagogia incidente em estratégias gerais de resolução de problemas, à semelhança do que preconizou Pólya (1957) para a Matemática, vai expandir-se enormemente sob a influência das concepções construtivistas, claramente filiadas em teorias desenvolvimentais, como a piagetiana. Segundo os autores construtivistas, constituindo-se o processo de conhecer como um fim em si mesmo, não seriam os conteúdos que interessariam, mas sim os processos ou estratégias requeridas na sua construção (Duffy & Jonassen, 1992; Schwartz, Lindgren, & Lewis, 2009; Spiro & DeSchryver, 2009). Uma tal pedagogia, incidindo no *aprender a aprender*, teria imensas vantagens relativamente a outra assente na aprendizagem de conhecimentos, facilmente ultrapassados por outros sempre a surgir na nossa sociedade da informação (cf. Sweller, Clark & Kirschner, 2010).

Na medida em que sustentam currículos em que o desenvolvimento de estratégias – o *saber como* – se torna prioritário, em detrimento dos conteúdos e dos conhecimentos – o *que* –, as tendências psicopedagógicas acabadas de enunciar aproximam-se da visão técnico-instrumentalista que, como vimos mais acima, coloca a ênfase nas competências (Wheeler, 2010; cf. também Festas, 2019). Entre o *saber como* e o *saber o que*, as duas concepções, originárias de campos de saber diverso, convergem, privilegiando o primeiro, ou seja, as estratégias e as competências, negligenciando o lugar dos conhecimentos.

Tratando-se de uma tendência educativa dominante na atualidade, a relevância dada ao desenvolvimento de estratégias não é, no entanto, consensual, sendo contestada, sobretudo, por aqueles que defendem ter

os conhecimentos um papel insubstituível na aprendizagem. Temo-nos debruçado sobre este tema em outros trabalhos, em que debatemos as ideias que contrapõem uma escola baseada em conhecimentos àquela defensora da incidência em problemas e nas estratégias necessárias à sua resolução (cf. Festas, 2019). Na verdade, a tese de que a inteligência depende dos conhecimentos está bem fundada em estudos que se têm desenvolvido desde há muito tempo. Em 1932, ao falar da importância dos *esquemas*, Bartlett (1995) marca o início de uma linha de investigação que se vai prolongar até aos nossos dias e que realça a centralidade dos conhecimentos anteriores na nossa inteligência. Também em 1946, De Groot salienta a relevância dos conhecimentos de domínios específicos, no caso, relativos ao jogo de xadrez, contraposta a um possível recurso a estratégias inteligentes de resolução de problemas. Esse conhecimento altamente especializado seria o fator determinante na diferenciação entre jogadores amadores e profissionais e entre desempenhos medianos e excelentes.

Na continuidade destes trabalhos, reforçados grandemente pelos avanços da psicologia cognitiva, temos atualmente quadros teóricos e dados empíricos sólidos que dão suporte à ideia da força do nosso pensamento decorrer dos conhecimentos e não de uma inteligência geral mais ou menos determinada biologicamente e sustentada em estratégias que nos permitiria ser expeditos do ponto de vista intelectual. De facto, devido às limitações da memória de trabalho e às potencialidades da memória a longo prazo, quanto mais soubermos, mais somos capazes de aprender (Tricot & Sweller, 2014), melhor podemos compreender (Kintsch, 2009) e desempenhar tarefas complexas de natureza cognitiva (Sweller, 2011; Sweller, Van Merriënboer, & Paas, 1998). A nossa força mental decorre do que sabemos, ou seja, do conhecimento previamente adquirido que podemos usar sem esforço, e não da capacidade para mobilizar estratégias para lidar com a informação nova com que somos confrontados, e que, atualmente, está disponível em todo o lado. Esta última, para ser útil cognitivamente, para nos enriquecer do ponto de vista mental, tem que ser processada por uma memória de trabalho muito limitada. Estes limites, relativos

à quantidade de informação que pode ser tratada num determinado momento, impedem que aprendamos apenas a partir daquilo que vemos, ouvimos e lemos. Para que haja uma verdadeira aprendizagem, é necessário que a informação nova seja integrada nos nossos *esquemas*, isto é, naquilo que já conhecemos. Esta integração é uma condição para a criação de novas relações, para um tratamento diferente e criativo da informação dada, em suma, para uma compreensão e aprendizagem significativas (Kintsch, 2009).

Do exposto decorre a necessidade de reforçar o conhecimento nos currículos. É ele que conduz a um pensamento crítico e, nessa medida, ele é poderoso, nas palavras de Michael Young (2010). Ao possibilitar a compreensão das relações relativas aos mundos natural (ciências) e social (ciências sociais) e à conversação sobre as mesmas, capacita os cidadãos para as pensar, mudar e transformar (Wheeler, 2010; Young, 2008).

Se por literacia crítica entendermos a possibilidade de pensar e atuar no mundo, então, pelo que acabámos de expor, a condição para a desenvolver passa por uma valorização do conhecimento nos currículos. No entanto, uma das críticas fundamentais que tem sido feita a um currículo assim organizado é a de que ele se adequa apenas aos filhos das classes dominantes, os únicos que estão preparados para aceder a esse tipo de saberes. Deste modo, o currículo tradicional, baseado em conteúdos, ao separar bons e maus alunos com base na sua classe social, perpetuaria a desigualdade na escola, servindo a injustiça social (Bourdieu & Passeron, 1970). Nessa medida, não estaríamos a contribuir para uma sociedade em que todos tivessem acesso ao conhecimento e poder de expressão e intervenção públicas, ou seja, para a democracia que afirmámos ser inseparável da literacia.

Como pode, então, a escola desenvolver a literacia, ligando-a à democracia? Uma primeira condição passará, certamente, por uma escola igual para todos. Estando, tradicionalmente, o acesso às vias de ensino mais prestigiadas condicionado aos filhos das classes favorecidas, e depois de se ter implementado um retardamento da diferenciação, como forma de combater essa divisão social (cf. Campos, 1976 e também Valentim, 1997), assiste-se atualmente a um reforço

das políticas e das práticas educativas em torno das escolas paralelas. Com todas as variantes existentes em função dos países e regiões, parecem sobressair nos nossos dias três grandes sistemas educativos vocacionados para formações diferentes (cf. Morais, 2018). Um primeiro sistema centrado na educação das elites, responsáveis pela manutenção do modelo político, social e económico vigente, incidindo nos valores que presidem a esse mesmo modelo. O segundo sistema destinado à formação de profissões ligadas à ciência, tecnologia, saúde, educação, entre outras. Dificilmente esta via de ensino conduzirá a uma formação integral que torne possível o desenvolvimento de um pensamento crítico, tanto mais quanto se trata de um sistema frequentado, maioritariamente pelas classes médias, cujas aspirações estão muito formatadas pelos valores vigentes relacionados com o dinheiro (ser rico, não cair na pobreza). Por último, o terceiro sistema educativo, pensado para a maioria da população, que é a mais pobre, está delineado para dar uma formação profissional que forneça a mão de obra necessária ao mercado de trabalho. É, sobretudo, a este nível que se procura implementar a literacia funcional, analisada na primeira parte deste trabalho.

A defesa de uma educação que permita a promoção de uma literacia crítica, de modo a vivermos numa sociedade democrática, é incompatível com a manutenção de uma escola assim dividida. Só uma escola única em que todos tenham acesso a uma aprendizagem que lhes permita desenvolver um pensamento reflexivo e crítico e os capacite para uma intervenção cívica poderá cumprir esse desígnio. É claro que esta condição não é suficiente. É um facto que o conhecimento académico que deve fazer parte dos currículos pode aparecer como particularmente difícil para aqueles que são provenientes de culturas distante desse tipo de saberes. Nessa medida, uma das grandes preocupações dos sistemas educativos deveria ser a de investir num acompanhamento particular desses alunos, e a de procurar os meios mais adequados para os mobilizar e investir numa aprendizagem que lhes pode abrir imensas possibilidades de participação numa sociedade democrática (cf. Festas, 2020).

Conclusões

Sendo a literacia, atualmente, considerada uma prioridade, importa perceber do que falamos quando a elegemos como central em educação. Para além das extensões do conceito, sobretudo a que é relativa ao recurso cada vez mais acentuado a múltiplas formas de literacia, uma questão fundamental diz respeito aos diferentes significados que lhe podem ser atribuídos.

Havendo vários sentidos para o conceito de literacia, começámos por analisar aquele que remete para o seu carácter funcional – *capacidade de usar* –, apontando as suas limitações. Estas decorrem fundamentalmente de estarmos perante uma perspetiva que coloca a ênfase na promoção de capacidades muito elementares em educação. Sendo determinada por um modelo socioeconómico, ligado às teorias do capital humano, esta conceção de literacia, servindo as necessidades económicas, negligencia muitas das potencialidades do pensamento, necessárias a uma vivência em democracia (Morais, 2018). Em conformidade, defendemos a necessidade de perspetivar a literacia no seu sentido crítico e reflexivo. Consequentemente, alertámos, igualmente, para a importância de a educação dar a devida atenção à literacia encarada nesta última aceção.

Analisando as políticas e as práticas educativas dominantes atualmente, vimos como elas assentam, grandemente, no *saber fazer*, em competências requeridas no mercado de trabalho, incidindo numa literacia no seu sentido funcional. Uma escola centrada em competências vê-se reforçada por conceções psicopedagógicas que realçam a importância do *como*, isto é, das estratégias ou processos necessários à construção do conhecimento. Uma visão técnico-instrumentalista (Wheelahan, 2010), aliada a uma conceção construtivista, radicada em teorias em que a inteligência perspetivada como biologicamente determinada e transversal a todos os contextos se manifestaria no recurso a estratégias gerais de resolução de problemas, fundam, assim, os currículos atuais.

Tendo em vista a necessidade de a escola desenvolver a literacia crítica e transformadora, chamámos a atenção para o papel do conhecimento nos currículos. À luz dos ensinamentos das teorias da aprendizagem,

vimos como o conhecimento condiciona a possibilidade de se ter um pensamento profundo e criativo. Ser inteligente depende daquilo que sabemos e não tanto de um traço responsável pela utilização de estratégias que usaríamos em todas as situações (Tricot & Sweller, 2014). Da mesma forma, na esteira de autores como Michael Young (2010), vimos que é o conhecimento que permite o entendimento do mundo (natural e social) e que, assim, leva à possibilidade de reflexão e de intervenção (cf., também, Wheelahan, 2010).

Mas, para que a escola cumpra a sua função, é necessário que este conhecimento, outrora destinado apenas às elites, se torne acessível a todos, condição que requer a existência de uma educação que não esteja espartilhada por diferentes vias, vocacionadas para a formação de classes distintas de pessoas. Acompanhada das medidas necessárias ao envolvimento dos alunos, sobretudo daqueles dos meios mais desfavorecidos, esta opção por um via única daria as mesmas possibilidades a todos de se formarem como verdadeiros cidadãos. Só uma escola em que todos possam aprender o conhecimento poderoso de que fala Michael Young (2010), isto é, aquele que se destina a estimular a sua inteligência e os capacite para o pensamento reflexivo e transformador, é suscetível de desenvolver uma literacia crítica, aquela que, de acordo com José Morais (2016, 2018), é absolutamente necessária à democracia.

Referências bibliográficas

- ANDERSON, J. R., & Schunn, C. (2000). Implications of the ACT-R theory: No magic bullets. In R. Glaser (Ed.). *Advances in instructional psychology. Educational design and cognitive science* (vol. 5; pp.1-33). Mahwah: Erlbaum.
- BARTLETT, F. (1995). *Remembering: A study in experimental and social psychology* (2nd. ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- BINET, A. (1894). *Psychologie des grands calculateurs et joueurs d'échecs*. Paris: Hachette.
- BOURDIEU, P., & Passeron, J-C. (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.

- CAMPOS, B. P. (1976). *Educação sem selecção social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- COLLINS, J. (1995). Literacy and literacies. *Annual Review of Anthropology*, 24, 75-93.
- DATA ANGEL POLICY RESEARCH INCORPORATED (2009). *A dimensão económica da literacia em Portugal. Uma análise*. Lisboa: GEPE.
- DE GROOT, A. (1965). *Thought and choice in chess*. The Hague, The Netherlands: Mouton (Trabalho original publicado em 1946).
- DIREÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO (DGE) (2013). *Referencial de educação financeira*. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em julho de 2020. Em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/referencial_de_educacao_financeira_final_versao_port.pdf.
- DUFFY, T. M., & Jonassen, D. (Eds.). (1992). *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*. Englewood, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- EUROPEAN COMMISSION (2015). *Country Report Portugal 2015*. Brussels: EU.
- FASIH, T. (2008). *Linking education policy to labor market outcomes*. Washington, DC: The World Bank.
- FESTAS, I. (2019). Aprendizagem escolar e ensino. In F. Veiga (Coord.). *Psicologia da Educação. Temas de aprofundamento científico para a educação XXI* (pp. 213-246). Lisboa: CLIMEPSI.
- FESTAS, I. (2020). O papel do conhecimento na aprendizagem escolar. In S. Trindade, A. Cordeiro, M. I. Festas & L. Alcoforado (Ed.) (pp. 47-60). *Políticas e Dinâmicas Educativas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- FREIRE, P. (1980). *Conscientização: Teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (3.^a ed.). São Paulo: Cortez & Moraes.
- KINTSCH, W. (2009). Learning and constructivism. In S. Tobias & T. Duffy (Eds.), *Constructivist instruction. Success or failure?* (pp. 223-241). New York: Routledge.
- LIMA SECCO, R (2014). Importância da educação financeira na infância: Uma revisão de literatura. *Observatorio de la Economía Latinoamericana*, 203. Consultado em julho de 2020. Em: <http://www.eumed.net/coursecon/ecolat/br/14/educacion-financiera.html>.
- LOPES, P. (2011). *Literacia(s) e literacia mediática*. CIES e-Working Papers (ISSN 1647-0893).
- MATOS, A., Festas, I., & Seixas, A. (2016). Digital media and the challenge for media education. *ATI - Applied Technologies and Innovations*, 12(2), 43-53.

- MORAIS, J. (2016). *Lire, écrire et être libre*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- MORAIS, J. (2018) Literacy and democracy. *Language, Cognition and Neuroscience*, 33(3), 351-372. doi: 10.1080/23273798.2017.1305116.
- NAVIDI, S. (2017). *Superhubs. Como a elite financeira governa o mundo com a sua teia de contactos*. Lisboa: Lua de Papel.
- NOCTOR, M., Stoney, S., & Stradling, R. (1992). *Financial literacy: A discussion of concepts and competences of financial literacy and opportunities for its introduction into young people's learning*. Report prepared for the National Westminster Bank. London: National Foundation for Education Research.
- OECD (2016). *The survey of adult skills* (2nd ed). Paris: OECD Publishing Studies.
- ORTON, L. (2007). *Financial literacy: Lessons from international experience*. Canadá: Canadian Policy Research Networks Inc.
- PÓLYA, G. (1957). *How to solve it: A new aspect of mathematical method*. Garden City, NY: Doubleday.
- RUCKSTADTER, V. C. (2005). Educação e Economia nos anos 1990: A resignificação da teoria do capital humano. 2.º *Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil*. 13-15 outubro, Unioeste: Campus de Cascavel.
- SCHWARTZ, D., Lindgren, R., & Lewis, S. (2009). Constructivism in an age of non-constructivist assessments. In S. Tobias & T. Duffy (Eds.), *Constructivist instruction. Success or failure?* (pp. 34-61). New York: Routledge.
- SPIRO, R. J., & DeSchryver, M. (2009). Constructivism: When it's the wrong idea and when it's the only idea. In S. Tobias & T. Duffy (Eds.), *Constructivist instruction. Success or failure?* (pp. 106-123). New York: Routledge.
- SWELLER, J. (2011). Cognitive load theory. In J. Mestre & B. Ross (Eds.), *The psychology of learning and motivation: Cognition in education* (Vol. 55, pp. 37-76). Oxford: Academic Press.
- SWELLER, J., Clark, R., & Kirschner, P. (2010). Teaching general problema-solving skills is not a substitute for, or a viable addition to, teaching Mathematics. *Doceamus*, 57(10), 1303-1304.
- SWELLER, J., Van Merriënboer, J., & Paas, F. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational Psychology Review*, 10(3), 251-296.
- TRICOT, A., & Sweller, J. (2014). Domain-specific knowledge and why teaching generic skills does not work. *Educational Psychology Review*, 26, 265–283. doi.10.1007/s10648-013-9243-1

- UNESCO. (2002). *Education for all: Is the world on track?* EFA Global Monitoring Report.
- UNESCO. (2005). *Education for all. Literacy for life*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2016a). *Education for people and planet. Global education monitoring report 2016*. Paris: Author. Consultado em julho de 2020. Em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf>
- UNESCO. (2016b). *LAMP - Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation*. Paris: Institut de Statistique de l'UNESCO. Consultado em julho de 2020. Em: <http://www.uis.unesco.org/literacy/Pages/lamp-literacy-assessmentFR.aspx>.
- VALENTIM, J. (1997). *Escola, igualdade e diferença*. Porto: Campo das Letras.
- WHEELAHAN, L. (2010). *Why knowledge matters in curriculum. A social realist argument*. London: Routledge Taylor & Francis Group.
- YOUNG, M. (2008). From constructivism to realism in the sociology of the curriculum. What counts as knowledge in educational settings: Disciplinary knowledge, assessment, and curriculum. *Review of Research in Education*, 32(1), 1-28.
- YOUNG, M. (2010). *Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na Sociologia da Educação*. Porto: Porto Editora.

MARIA HELENA DAMIÃO

Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Interdisciplinares (CEIS20),

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3324-4074>

CAPÍTULO 7

UM ELO QUEBRADO? A RELAÇÃO PROFESSOR- -ALUNOS EM TEMPOS DE UTOPIA-DISTOPIA UMA LEITURA GUIADA POR HANNAH ARENDT

A BROKEN LINK? THE TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP IN TIMES OF UTOPIA-DYSTOPIA A GUIDED READING BY HANNAH ARENDT

RESUMO: Hannah Arendt, num ensaio que, em poucas décadas, se tornou clássico, deteve-se na relação professor-alunos, analisando o que julgava ser a tendência da sua desagregação. Neste capítulo, retoma-se essa análise pela renovada pertinência que ganha no quadro das transformações propostas, a um nível global, para a educação escolar. Em discursos que as veiculam, recuperando-se a utopia da aprendizagem autónoma, recupera-se também a distopia de, por essa via contestável, se abrirem as portas para um futuro inigualável. Face à possibilidade de quebra de um elo humano, essencial na formação do ser e no evoluir do mundo, há que voltar a pensar no seu sentido.

Palavras-chave: Relação professor-alunos; Orientações para a educação, Utopia em educação, Distopia em educação,

ABSTRACT: Hannah Arendt, in an essay that, in a few decades, became a classic, focused on the teacher-student relationship, analyzing what she believed to be the tendency of its disaggregation. In this chapter, this analysis is taken up again in view of the renewed relevance it gains within the framework of the proposed transformations, at a global level, for school education. In the discourses that convey them, while recovering the utopia of autonomous learning, the dystopia of, in this contestable way, opening the doors to an unparalleled future is also recovered. Faced with the possibility of breaking a human bond, essential in the formation of the being and in the evolution of the world, it is necessary to rethink its meaning.

Keywords: Teacher-student relationship; Guidelines for education, Utopia in education, Dystopia in education.

Introdução

“Tradicionalmente, os alunos não são ouvidos (...). Esta conferência visa corrigir essa prática”, diz (...) o Ministério da Educação [que] vai ouvir alunos do ensino básico e secundário. Quer que eles respondam a perguntas como: “O que aprendemos? Como aprendemos melhor? O que distingue os professores que constituem referências para nós?”

Público, 1 de novembro de 2016.

Quando, em 1957, Hannah Arendt publicou um ensaio com o título “A crise na educação”, que depois integrou no livro “Entre o passado e o futuro”, saído em 1961, estava, presumimos, longe de pensar que o rumo que percebia ser o dos sistemas de ensino ocidentais haveria de se confirmar, passadas cerca de cinco décadas, na figura designada por “Educação do século XXI” ou “Educação do futuro”. Declarada inovadora, essa figura vê-se composta por elementos com ampla difusão desde finais do século XIX; o que agora sobressai é a habilidade com que tais elementos são articulados e tornados apelativos, induzindo à aceitação tácita.

Um dos elementos a que aludimos – objeto do presente capítulo – é a relação entre professor e alunos. Assumindo-se que estes últimos constituem o centro de qualquer processo educativo, salienta-se tanto a sua vontade como a sua capacidade não só para construírem, por si mesmos e/ou com os pares, as aprendizagens escolares, mas também para as escolherem e, ainda, para lhes atribuírem intencionalidade. Ao professor, deslocado para a periferia do processo, caberá incentivá-los e acompanhá-los, proporcionando-lhes os meios para que, em autonomia, persigam o mencionado desígnio. Não obstante as variações em que este formato relacional tem sido apresentado, mantém constante a tendência de dissociar, no tempo e no espaço, a ação de ambos, que passará de direta e regular a mediada e intermitente. O pressuposto subjacente é claro: mais do que possível, é desejável transferir do professor para os alunos o encargo da educação formal. Detendo-se nele, a filósofa alemã,

assinalou que põe em causa quer a transmissão do conhecimento que tem sido confiada à escola, quer a autoridade que a legitima. Em última instância, quebra o elo entre adultos e crianças ou jovens, o qual é nada menos do que indispensável na tarefa humanizadora de cada um e no percurso da humanidade.

Poderíamos aqui concluir que de nada valeu o empenho que Arendt colocou no ensaio pois, apesar de recorrentemente citado, não se lhe vislumbra grande influência nos discursos educativos. Entendendo que a lucidez das suas palavras não deve ser dissipada, recuperamos uma parte substancial delas como suporte para ponderarmos a mencionada relação, tal como se quer instituir: enaltecendo-se o professor, afirmando-o peça-chave na escolarização, atribui-se-lhe, paradoxalmente, o papel de guia, orientador dos alunos – ou, num tom mais moderno, de inspirador, gestor, *stakeholder* –, concorrendo para que estes se apropriem de um perfil de competências funcionais, condição do desenvolvimento sustentável e do bem-estar individual e coletivo.

Ressurge a velha utopia de, por via da educação, se conseguir obter um “homem novo”, capaz de superar o passado, que, tendo sido protagonizado pelos adultos de outras gerações, deixou de servir, dando lugar a um futuro auspicioso, onde os problemas, por mais complexos que se apresentem, podem enfrentar-se e resolver-se com sucesso. Como outras utopias que têm emergido no campo educativo, também esta resvala para a distopia. Isso é bem evidente quando acompanhamos a dissertação de Arendt sobre as consequências, na sua opinião, trágicas para a condição humana, de desvincular – e usando as suas palavras – os que chegaram há mais tempo ao mundo e se encontram num estádio mais adiantado de educação daqueles que chegaram há menos tempo ao mundo e se encontram num estádio menos adiantado de educação.

Explorando, nas próximas páginas, este problema do ponto de vista da educação escolar, partimos do trabalho em causa para dele extrair o sentido que a autora confere à dita relação, apresentamos a expressão utópico-distópica que ganha em recentes recomendações de organizações internacionais, retomamos o seu sentido em autores que se aproximam de Arendt, e concluímos pela absoluta necessidade de a recompor.

1. O elo sob ameaça

“As relações reais e normais entre crianças e adultos – relações que decorrem do facto de no mundo viverem em conjunto e simultaneamente pessoas de todas as idades – estão, portanto, hoje quebradas.” Hannah Arendt, 2006, 191.

Chegada aos Estados Unidos da América, nas circunstâncias da Segunda Grande Guerra, Arendt não se limitou a ser uma discreta refugiada; como académica dedicada ao pensamento político, explorou vários setores da sociedade, sendo a educação um deles. Aqui identificou a influência de certos discursos de teor progressista e pragmático que tendiam a recusar a transmissão intergeracional do conhecimento e a autoridade que lhe está associada. Isto em favor da autonomia das crianças e jovens, materializada na sua vontade e capacidade para discernir necessidades e interesses de aprendizagem, empenhando-se também nos meios para os concretizar.

Tratava-se de uma influência substancialmente animada pelo ancestral otimismo naturalista que, na sua matriz rousseauiana, deu suporte ao Movimento da Educação Nova, surgido nos finais do século XIX. As múltiplas correntes que abrigou uniram-se na pretensão de tornar a criança no alfa e no ómega da pedagogia, laborando algumas delas na ideia de que, na ausência de constrangimentos impostos pelos representantes do passado, potenciando a expressão espontânea que se associa à infância, se abririam as portas para um futuro que se queria diferente.

Foi este articulado que Arendt contestou no seu ensaio, mas, devemos dizê-lo, sem grandes efeitos dado que, à altura, já havia sido incluído num plano supranacional iniciado em finais dos anos de 1940, no rescaldo da Guerra. Entre a tendência da economia de mercado, que se afirmava, e a consolidação da paz, que se buscava, declarava-se a educação como condição de desenvolvimento social e da democracia. Era o bem-estar para todos que se queria obter num mundo a reconstruir sob a égide de atualizadas regras de globalização e de mundialização. Esta autêntica “bandeira do progresso” não convenceu, no entanto, Arendt, que a consi-

derou “um problema político de primeira grandeza”, encerrando “perigos vários” (p. 188 e 183).

Colocando-se numa perspectiva política – “não sou educadora profissional”, notou –, fixou-se na obrigação que cabe aos mais velhos de educar os mais novos (p. 184), pelo que afastar uns dos outros, desagregando, quando não subvertendo os seus papéis, dificultaria ou impediria, mesmo, essa obrigação. Se pensarmos que se trata de encaminhar “os recém-chegados” ao mundo, os que “estão ainda em devir”, para que “tenham a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo” no mundo (pp. 195 e 206), percebemos melhor a preocupação de Arendt.

Trata-se de uma preocupação ontológica e civilizacional. Em termos ontológicos, a educação cimenta “qualidades e características” dos mais jovens, tornando-os seres distintos dos que existiram, existem e hão-de existir (p. 199); em termos civilizacionais, viabiliza a perpetuação da herança coletiva que se atualiza no presente, confiando-se que tenha continuidade no futuro. Porque o “desenvolvimento da criança” permite a “continuidade do mundo” (p. 197), o elo entre educadores e educandos não pode ser dispensado, ainda que a sua configuração se modifique no percurso educativo, proporcionando uma crescente autonomia aos segundos, tornando-os capazes de virem a assumir responsabilidade idêntica à dos primeiros.

Alienar a dita preocupação para “estabelecer um mundo próprio das crianças”, admitindo que, antes de qualquer ação educativa e à sua margem, “são seres autónomos (...) que se devem deixar governar a si próprias”, que são “uma minoria oprimida que necessita de ser libertada”, resulta em vedar-lhes o acesso ao mundo adulto (pp. 191, 197 e 200). Banidas desse lugar, “ficam, ou entregues a si mesmas, ou à tirania, verdadeiramente tirânica, do seu grupo” (p. 191); limitando-se os adultos a “assistir a esse processo”, sem lhes facultar a “segurança de um abrigo”, hipotecam o seu desenvolvimento, com efetivas implicações para o mundo (pp. 196 e 197).

Num determinado passo do ensaio, Arendt focou-se na educação escolar – que entendia caber ao Estado –, notando o “pernicioso papel” dos referidos discursos, nomeadamente na substituição do “saber pelo fazer” e do “trabalho pelo jogo”, conducente à “transformação das instituições

de ensino geral em institutos profissionais” (p. 193) e à fratura entre pedagogia e conhecimento.

Ora, a função da escola – situada entre o domínio privado, da família, e o domínio público, da sociedade – é dar a conhecer o mundo aos mais novos, ainda que esta instituição não seja “de modo algum, o mundo, nem deva pretender sê-lo” (p. 199). Para melhor se entender tal função, detemo-nos no sentido que a filósofa conferiu ao “mundo”. Restringindo-o ao campo do humano, lembrou que ele é “criado por mãos humanas para servir de casa aos humanos” (p. 202) e que a condição de mortais das primeiras se estende à segunda. Assim, a preservação da “casa” – para que possa acolher, pelos tempos fora, novos seres –, depende, em larga medida, da educação formal. Neste propósito, ganha particular pertinência o diálogo entre o passado e o futuro, tornando-a, em simultâneo, conservadora e revolucionária: “sem conservação a educação não é simplesmente possível”, sendo de salientar que prepara para um mundo em “perpétua mudança”. Isto significa que o mundo dado a conhecer às crianças não será o mesmo que elas vão encontrar quando se tornarem adultas (p. 202). É precisamente esta circunstância que lhes abre “a sua própria possibilidade de inovar” (p.187). Ao negar-se-lhes o já construído, tornado tradição ou memória coletiva, nega-se-lhes o direito a uma tal possibilidade.

Em coerência, a função do professor, como representante do mundo, é introduzir, de maneira gradual, as crianças nele, persistindo na conservação daquilo que “está irrevogavelmente condenado à ação destrutiva do tempo, a menos que os humanos estejam determinados a intervir”, sempre no sentido de abrir portas para um futuro, que não será igual ao presente nem ao passado (p. 202). Como se percebe, a sua “profissão requer um extraordinário respeito pelo passado”, sem o qual seria impossível “estabelecer a mediação entre o antigo e o novo” (p. 203). Para sublinhar a consciência desta responsabilidade, Arendt escreveu o seguinte: se alguém, muito particularmente o professor, se recusa a aceitá-la não “lhe deveria ser permitido participar na educação” (p. 199).

Com palavras duras respondia à subversão do conhecimento e da autoridade docente que entendia estar em curso: “considera-se pouco

importante que o professor domine a sua disciplina”, pois a tarefa que lhe está atribuída é “não de ensinar um saber, mas inculcar um saber-fazer”, e isso com recurso ao jogo, que é a continuidade “sem rutura da (...) existência habitual” da criança (p. 193). Será, portanto, “incapaz de levar as crianças a adquirir conhecimentos requeridos”, bem como “o hábito”, que deve ser “adquirido pouco a pouco, de trabalhar em vez de jogar” (pp. 193 e 194). Desvanecendo-se o conhecimento acerca do mundo, que é “a fonte mais legítima” da autoridade docente, esta não pode deixar de colapsar. Privado destes dois pilares, o professor-adulto deixa de ser – e de se sentir – responsável pelos alunos-crianças e, por inerência, pelo mundo (p. 192). Arendt persiste: “face à criança, é um pouco como se ele fosse um representante dos habitantes adultos do mundo que lhes apontaria as coisas dizendo ‘eis aqui o nosso mundo’”, daí que declinar-se este elo humano é nada menos do que “lavar as mãos” do “destino”, tanto das crianças como do mundo (pp. 200 e 201).

2. O elo em tempos de utopia-distopia

“Um corpo docente reduzido, mas singular e bem treinado continua encarregado de projectar conteúdos e actividades de aprendizagem, que podem ser implementados e monitorizados por robôs educacionais juntamente com outros funcionários (...) ou diretamente por *software* educacional.” OCDE, 2021, sp.

Quem, no momento, ler o ensaio que seguimos concordará que o problema formulado por Arendt não se circunscreve ao contexto que tomou por referência, colocando-se de maneira semelhante no contexto em que nos situamos, não podendo, por exemplo, deixar de ser notado nas recomendações para a educação feitas por entidades como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em que nos deteremos neste tópico. Recordamos que se trata de entidades criadas pela mesma altura mas com fins distintos: os da

OCDE, cedo estribados na teoria do capital humano, são acentuadamente de cariz económico, concorrendo, numa interface com a esfera de influência política, para a regulação dos mercados; os da UNESCO, derivados da sua condição de agência da Organização das Nações Unidas (ONU), são declaradamente humanistas, direcionados para o trabalho intelectual, com vista à defesa de valores universais que se prendem com a dignidade e a paz ⁹. Esta identidade de base não tem evitado a sua aproximação: a primeira apropriando-se do discurso humanista que é apanágio da segunda, articula-o com o que lhe é próprio; a segunda, associando-se a iniciativas da primeira, dilui princípios que advêm da sua fundação.

Cientes das crises que afetam o mundo – mormente, de sustentabilidade, digitalização, desigualdades e saúde –, ambas têm advogado a necessidade e a urgência de, com os olhos postos no “futuro”, se procurarem, na educação, respostas concretas e eficazes em termos de “bem-estar”, de “bem comum” ¹⁰. Tal implica reconceptualizar a escolaridade e reorganizar os sistemas que a proporcionam, no que toca, sobretudo, ao ensino e à aprendizagem, o que constitui objeto de recentes relatórios que publicaram: “Reimagining our futures together. A new social contract for education” (2021), assinado pela UNESCO, e “Trends shaping education” (2022), assinado pela OCDE ¹¹. Partem, tanto um como outro, do repto que a ONU renovou na sua Agenda de 2015, sobretudo no Objetivo 4 – “Educação de qualidade” –, a concretizar no horizonte temporal de 2030, ampliando-o, porém, a 2040 (OCDE) e a 2050 (UNESCO)¹².

⁹ Estes fins remetem para a “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação” (construída principalmente por agentes económicos em função de interesses supranacionais) e para a “Cultura Educacional Mundial Comum” (que pressupõe a possibilidade de se conseguir uma comunidade sem fronteiras, agregada por conhecimentos e valores universais (ver, por exemplo, Dale, 2004).

¹⁰ A expressão “bem-estar” é sobretudo usada pela OCDE, enquanto a expressão “bem comum” é sobretudo usada pela UNESCO.

¹¹ Traduzimos os títulos do seguinte modo: “Reimaginar os nossos futuros juntos. Um novo contrato social para a educação” e “Tendências que moldam a educação”. Este último – número mais recente de uma série trienal que trata as tendências económicas, políticas, sociais e tecnológicas que afetam a educação – dá continuidade à orientação da mesma OCDE, expressa, nomeadamente, nos documentos “The future of education and skills. Education 2030” (2018); “Back to the future of education. Four OECD Scenarios for Schooling” (2020).

¹² Esse repto da ONU está fixado nas suas Resoluções 66/288 (“The future we want”) e

Em 2019, a UNESCO elegeu uma comissão com a incumbência de realizar um processo consultivo mundial a partir da seguinte interrogação: como pode a educação moldar futuros comuns pacíficos, justos e sustentáveis? Ao longo de dois anos recebeu e tratou mais de um milhão de contribuições de agentes envolvidos na escolaridade, com destaque para os alunos¹³, daí resultando o abrangente relatório publicado em finais de 2021, onde apresenta um “novo contrato social” em prol da humanidade e do planeta. No capítulo cinco, cujo foco é “o trabalho transformativo dos professores”, reconhecendo centralidade à docência, propõe a sua “reinvenção” em diversos aspetos. Entre estes conta-se a superação do encontro entre professor e alunos em “sala de aula fechada”, que dará lugar a “encontros pedagógicos partilhados” em ambientes “facilitadores e inclusivos” para que, através de metodologias participativas e cooperativas, se possa atender às especificidades físicas, sociais e emocionais dos últimos (p. 80). Considerando-se que “o professor não tem, necessariamente, acesso privilegiado à verdade sábia” (p. 79) e que, ele próprio, é “aluno intelectualmente envolvido” (p. 90), a sua tarefa será transportar conhecimento para as práticas, projetando e liderando a aprendizagem. Isto porque, tal como os alunos, “encontra-se num processo de se tornar o que deveria ser” (p. 79) ¹⁴.

Não sendo a relação proposta cabalmente esclarecida, percebe-se que implica a colaboração próxima e empenhada entre professores, entre alunos, entre ambos, e com outros agentes da esfera educativa, sempre vinculada ao “conhecimento comum da humanidade”. Nota a organização em causa que, independentemente dos formatos de que a relação se revista, poderá ver-se influenciada pela crescente pressão da “indústria global da educação”: a imposição de tecnologias digitais, sobretudo as que usam

70/1 (“Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development”), adotadas nas Assembleias Gerais, respetivamente, de 27 de julho de 2012 e de 25 de setembro de 2015. As palavras “futuro” e “futuros”, usadas pela OCDE e pela UNESCO, encontram aí a sua ancoragem mais recente.

¹³ Diz-se no relatório: “a cooperação focada em futuros de longo prazo não pode deixar de centrar-se nas vozes das crianças e jovens” (p. 135).

¹⁴ O extracto é retirado frase de Wei-ming Tu, epígrafe do mencionado capítulo 5 (p. 79), e consta obra *Humanity and Self-Cultivation* (1996).

automação e inteligência artificial, além de a subverterem, colocam em risco a aprendizagem e o ensino, reduzindo-os a “conjuntos de dados”, legitimando a vigilância do desempenho, instituindo o gerencialismo e a desprofissionalização dos professores (p. 54). Precisamente por estarmos “numa era da ubiquidade proporcionada por essas tecnologias” (p. 154) é que temos de evitar a oferta de “caminhos prontos”, “atalhos tecnológicos” (p. 54) e reforçar a dimensão relacional a partir de valores éticos capitais, como a solidariedade e a justiça. É preciso, de facto, distinguir a transmissão de “produtos embalados” de “actos educativos”, sendo nestes, sempre únicos e “profundamente humanos”, que o conhecimento é “historicamente constituído e dialogicamente construído” (p. 54).

António Nóvoa, membro da comissão internacional que elaborou o relatório, na apresentação que fez dele em Portugal, no início de 2022 ¹⁵, relembrando o propósito que lhe subjaz – *learning to become* –, interrogou a “educação como processo que permite tornarmo-nos naquilo que queremos ser” enquanto humanidade. Mesmo que o propósito desejável seja comum, não pode ser encarado como uniforme, mas como diverso uma vez que a humanidade é diversa, daí a opção pela palavra “futuros”, em vez de “futuro” ¹⁶. E sublinhou que, para o alcançarmos, temos de ser capazes de preservar os sistemas de ensino públicos ainda que precisemos de os transformar: no “preservar na transformação” há que afastar “pensamentos futuristas”, tais como a possibilidade de se dispensarem escolas e professores com base na promessa de poderes que se atribuem à digitalização.

Este propósito, destacado pela UNESCO, aproxima-se do que é veiculado pela OCDE no que toca à transformação, distanciando-se no que toca à preservação. Efectivamente, apesar de ambas as organizações insistirem

¹⁵ A apresentação, realizada a 5 de janeiro, foi integrada no Ciclo de *webinars* da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e teve como título: “Reimaginar os nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. Relatório da Comissão Internacional da UNESCO sobre os Futuros da Educação 2021”.

¹⁶ A OCDE tem preferido usar o singular – “futuro” –, contudo, no seu relatório de 2022, tal como a UNESCO, tende a usar o plural.

na premência de mudar e inovar em matéria de educação, esta última, na linha narrativa que tem construído, é pelo corte radical com a “tradição educativa”, decorrente de um passado que chega ao presente, em prol do “bem-estar”, a conseguir no futuro ¹⁷. Assim justifica o seu mais recente projeto, de abrangência global, materializado num modelo pedagógico, que, com recurso a uma metáfora – bússola –, indica a direção a seguir e a estratégia que a viabiliza ¹⁸. Em resultado da auscultação de “partes interessadas”, sobretudo dos alunos ¹⁹, redefiniu o conjunto de competências para a ação de que estes “precisam para navegar em direção ao futuro que queremos, individual e coletivamente”, podendo fazê-lo “sozinhos em contextos desconhecidos, de forma significativa e responsável, em vez de simplesmente receberem instruções fixas ou orientações dos seus professores (OCDE, 2019, 15 e 21).

É muito claro que, para esta organização, são os alunos que, numa perspetiva de “agency” e “co-agency” ²⁰, ocupam o “centro” do novo paradigma educativo, que é declaradamente de aprendizagem: não se limitando a expressar o que pretendem aprender, para quê e como, empreendem também os meios para trabalharem núcleos de “conhecimentos, habilidades, atitudes e valores” que corporizam as “competências transformativas”, entre as quais estão, além das de crítica e criatividade, as de cariz emocional. Desenvolvendo projetos complexos com significado na realidade global e local, recorrendo a tecnologias digitais, conseguirão ser bem-sucedidos ao nível pessoal, das suas comunidades e do planeta. Podendo, no percurso, solicitar a colaboração de agentes da sociedade –

¹⁷ O slogan “Preparar os alunos para o seu futuro, não para o nosso passado” – usado, nomeadamente, pelo diretor da Diretoria para a Educação da OCDE – é, a este título, significativo (ver, por exemplo, em: <https://gulbenkian.pt/academias/rede-internacional/>).

¹⁸ A designação do projeto é “Futuro da Educação e Competências. Educação 2030” e a do modelo é “Modelo Bússola de Aprendizagem”.

¹⁹ Para auscultar, especificamente, os alunos foi criada a iniciativa “A voz dos alunos”, na qual Portugal tem posto grande empenho (ver, por exemplo, em: <http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/>).

²⁰ As expressões “agency” e “co-agency”, fixadas pela OCDE, traduzem a capacidade de os atores – sobretudo alunos e professores – definirem objetivos, escolherem e agirem por si mesmos, de modo responsável em processos de mudança, fazendo-se ouvir. Além disso, numa perspetiva de apoio mútuo, todos devem ser considerados aprendizes, não apenas os alunos, mas também professores, líderes escolares, pais e comunidades (OCDE, 2019).

entre os quais estão os professores –, capazes de os ajudar a concretizar etapas de aprendizagem, a iniciativa e ação serão sempre suas.

Seguindo tais ditames, podemos conjecturar que, mais cedo ou mais tarde, a escola, na identidade institucional que lhe conhecemos, venha a ser dispensada, tendo as aulas igual destino e, nessa linha, a relação professor-alunos. Ora, a pretexto da premência de recuperar as aprendizagens perdidas no longo período da pandemia Covid-19, e persistindo na determinação de preparar os mais jovens para o “inesperado”, a OCDE consubstanciou as suas teses. Em publicações situadas entre 2019 e 2022, divulgou um conjunto de “cenários” destinados a estimular a discussão de políticas e práticas que, sendo tendências de “futuros alternativos”, encontram já consistência no presente. Concretizá-las implicará a disrupção das “estruturas curriculares” estabelecidas, conseguindo-se “ecossistemas de aprendizagem” diferenciados, mais inclusivos e flexíveis, que robustecerão a capacidade de lidar e superar perigos e desafios com que a humanidade se confronta, como sejam as alterações climáticas, os avanços tecnológicos e as desigualdades entre países e pessoas²¹. Este é o cerne do mais recente relatório, do qual partimos, destinado, à semelhança de anteriores, a apoiar o “pensamento estratégico sobre o futuro da educação”.

Um dos cenários – *Learn as you go* –, visivelmente sustentado no princípio que tem vindo a ser designado por “ubiquidade”, assenta na possibilidade de a aprendizagem poder ocorrer em qualquer lugar, a qualquer momento, diluindo-se as fronteiras entre o formal e o informal, o *online* e *offline*, o trabalho, a educação e o lazer. Em última instância, “as oportunidades de aprendizagem” que abrem as portas a “futuros alternativos”, “estão amplamente disponíveis de forma ‘gratuita’ (...)”,

²¹ Esta proposta – formalizada no já referido documento “Back to the future of education. Four OECD scenarios for schooling” (2020) – não é nova: decorre do programa da OCDE, “Schooling for tomorrow”, divulgado em 2001. Os cenários em causa são quatro: Escolarização alargada (*Schooling extended*); Educação subcontratada (*Education outsourced*); Escolas como centros de aprendizagem (*Schools as learning hubs*); e Aprender enquanto se avança (*Learn as you go*).

“mapeando uma rede interconectada de espaços educacionais”, levando ao “desmantelamento do sistema escolar” (OCDE, 2021, p. 4)²².

Não obstante o teor radical deste articulado, a OCDE (2022) insiste na relevância dos professores como “figuras-chave na transformação educacional e social” (p. 3), propondo a alteração da substância da sua função e a diversificação dos seus perfis. Concretiza: “os profissionais de ensino tradicionais desaparecem à medida que os indivíduos se tornam “prosumers” (produtores e consumidores) da sua aprendizagem, serão “mestres organizadores de ambientes” que, em cooperação com outros “agentes”, viabilizam a “agência dos seus alunos para participar, colaborar e aprender” (pp. 3-4). A sua função reinventada passará, ainda, por colmatar falhas e perigos das tecnologias digitais, entre os quais se contam a informação enganosa e o isolamento dos aprendizes.

Os discursos a que aludimos neste tópico, de duas organizações internacionais com influência nas políticas nacionais, diferenciando-se na interpretação que fazem do encontro entre professor e alunos, não se afastam tanto quanto a natureza distinta de ambas faria supor. Ainda assim, é claro que a UNESCO tende a defender a sua conservação, enquanto a OCDE tende a defender a sua ruptura. A primeira, invocando uma ética de cuidado e reciprocidade, elege como núcleo do “encontro pedagógico” o que designa por “trio clássico” – professor, alunos e conhecimento comum –, ainda que preveja o seu alargamento. No espaço e tempo de interação geram-se interdependências e potenciam-se oportunidades para enriquecer o conhecimento da humanidade, com repercussões na

²² O argumento aqui prevalecente é que a escolarização em instituições escolares e aulas, onde professor e alunos se encontram, perdeu pertinência com a vulgarização das tecnologias digitais, devendo ser substituída pela escolarização que estas proporcionam. Ainda que as escolas mantenham funções de socialização, qualificação e certificação, a aprendizagem faz-se através de plataformas, em *homeschooling*, apoiada em tutorias, etc. Tal implica a colaboração público-privada, internacional e nacional, bem como o envolvimento das comunidades que, organizadas em rede, encontrarão respostas educativas flexíveis e personalizadas. Profissionais docentes e não docentes, com as suas competências específicas, adaptam conteúdos e criam ambientes para o desenvolvimento de projetos/jogos e realização de discussões, prestando, em paralelo, apoio emocional e social aos alunos (OCDE, 2020 e 2021).

(re)construção da comunidade e na preservação do planeta. A segunda, invocando, ideias como a autonomia intrínseca a crianças e jovens, considera que o encontro pontual ou, no limite, o não encontro do professor com os alunos, liberta os segundos das amarras da transmissão, despertando a sua capacidade de criar soluções eficazes para os problemas mais díspares que afetam o presente e que o futuro reserva.

Não obstante as especificidades notadas, estas organizações retomam a velha utopia do poder salvífico da educação. No relatório da UNESCO ele ganha particular destaque: apesar das grandes incertezas que nos rodeiam e da urgência de ação, a esperança de conseguirmos o multifacetado bem-comum pode tornar-se real uma vez que o momento é o mais favorável, quer pelo acesso ao conhecimento, quer pelas ferramentas de colaboração de que dispomos. Nunca foi tão grande o potencial para criarmos conjuntamente futuros melhores, logo, há que aproveitá-lo, mobilizando a inteligência.

Esta argumentação encerra, a par, uma distopia, muito nítida no discurso da OCDE: faz crer na possibilidade de a educação escolar ser otimizada nas condições adversas que recomenda. Referimo-nos, nomeadamente, à dissociação entre ensino e aprendizagem e à recusa da autoridade que lhe confere estrutura, à marginalização do conhecimento confiado à escola, à desvalorização do trabalho paciente que potencia as capacidades humanas, ao apagamento de valores, sem os quais a educação perde o seu Norte, à legitimação de agentes da sociedade que, operando de modo dissimulado nos sistemas públicos, orientam a “voz” de professores e alunos, em função de interesses particulares.

Este indecifrável jogo de utopia-distopia, reflexo das “contradições do discurso contemporâneo sobre a educação” (Biesta, 2018, 28), leva-nos a revisitar o encontro de que temos vindo a falar.

3. O dever de manter o elo

“Infelizmente os teorizadores da aprendizagem (...) [destacam a] utilização de máquinas de ensinar e desprezam as influências

interpessoais que se exercem na situação pedagógicas e que têm como suporte a matéria a aprender (...) separa-se, pois, arbitrariamente, o acto de aprendizagem e o acto de ensino”
Marcel Postic, 1984, 9.

Como dissemos antes, as recomendações para a educação avançadas pelas organizações suprarreferidas derivam de amplos e continuados processos de auscultação. É impressionante o número de entidades e sujeitos que envolvem, bem como o número de documentos que disponibilizam e de ações que realizam para darem conta dos consensos alcançados. Com eco privilegiado na comunicação social, não passam despercebidos: mobilizam a atenção pública, académica e política, proporcionando elementos de apoio à discussão e à decisão.

Suscitando esta nota diversos comentários, focamo-nos apenas no seguinte: os consensos obtidos por cada organização, ainda que se façam crer neutros, tendem a coincidir com a matriz de pensamento que lhe é própria, sendo de admitir que ela direciona a auscultação e, também, de estranhar a consonância, num campo como é o da educação, marcado pela dissonância. Apresentando-se os consensos como “evidências”, debilitam-se as análises que se justifica fazer, propensão que Arendt contraria no seu ensaio. Por isso, tendo-o em mente, retomamos, a título de exemplo, outros autores, contemporâneos e posteriores, que persistem na indispensabilidade da ligação entre professor e alunos.

Georges Gusdorf, pouco depois de Arendt, numa obra de 1963, rebateu em diversas frentes, o que designou por “pedagogia de trazer por casa” (p. 26), resultante da tecnocracia da eficácia e, nessa conformidade, redutora do professor a “uma espécie de figurante. Na melhor das hipóteses, um mediano” (p. 43). Explicava: “pode substituir-se o professor por um livro, um posto radiofónico, um megafone, e não faltam tentativas nesse sentido. No limite, todas as crianças (...) podiam receber, em casa, o ensino de um só e único professor (...). Pode ver-se a enorme vantagem que este sistema ofereceria do ponto de vista financeiro: acabavam-se as escolas, as turmas, os milhares de funcionários [bastaria] uma pequena equipe de instrutores” (p. 47).

Sucedem que a escola, lembrou o filósofo francês, é um “lugar privilegiado de civilização” que “prepara para a existência”, permitindo a crianças e jovens “alargar e desenvolver o espaço mental” (p. 29), “libertar em cada um o pleno exercício da inteligência” (p. 38). Por isso, o ensino “em cada situação particular, ultrapassa em muito os limites dessa situação, para pôr em causa a existência pessoal no seu conjunto” (p.30). É na “graça do encontro”, no “diálogo aventuroso” entre professor e alunos que o conhecimento toma “forma humana”. O “mistério” que aí acontece deve ser entendido na “odisseia de cada consciência” (p. 28), onde há tanto de conhecido como de desconhecido, de possibilidade como de impossibilidade, pois “se cada vida a si mesma se pertence, como transmitir algo de uma existência para outra?” (p. 46). A pergunta intemporal, a que Gusdorf não dá resposta cabal, pelo valor de que se reveste, deve prevalecer, sem cedências a simplismos que a desvirtuem.

Três anos passados, num livro de 1966, Michel Lobrot chamou a atenção para o facto de o professor, a quem se confia “a pesada tarefa de educar os nossos ‘amanhãs que cantam’, se encontrar cada vez mais rodeado de suspeitas, vigiado, criticado” (p. 56). Não se lhe reconhecendo um saber específico nem autoridade, qualquer pessoa “acha implicitamente que poderia com facilidade ocupar o [seu] lugar” (p. 56). Este menosprezo pela ação docente, que fragiliza a relação a que nos referimos, é, no entender do representante da “pedagogia institucional”, reflexo do protagonismo conseguido pelo movimento da não-diretividade na educação. Como outros movimentos revolucionários dos anos sessenta, que se reclamavam de feição humanista, também este incorria num grave “erro” em termos de formação humana: “a oscilação entre o anarquismo, isto é, o facto de se deixar o aluno só, entregue a si próprio, sem procurar com ele qualquer relação, e um autoritarismo mitigado” (p. 249).

Enfim, “afirmar a liberdade da criança é o ponto comum de todos os revolucionários da pedagogia” (p. 230), sendo que aqui “a pedagogia que nos é apresentada poderia ser definida como uma pedagogia em que o professor é quase totalmente eliminado, pelo menos na sua função tradicional de ‘mestre’” (p. 254), em prol da autoaprendizagem, proporcionada pelo “ensino programado”, o qual, respeitando a progressão e

ritmo de cada aluno, permitir-lhe-ia regular e controlar o seu percurso na escolaridade. Assegurando a máquina uma aprendizagem mais eficaz do que o ensino direto do professor, devemos questionar: que ação deve ser a sua no “seio de um grupo autogerido?” (p. 264). Também Lobrot evitou responder à dúvida que levantou, mas, na suposição de que, no futuro, a educação privilegiaria o “saber-fazer”, anteviu que o docente haveria de participar na tarefa de “fabricar homens adaptados e utilizáveis” (p. 90).

Apresentando-se na condição de professor, George Steiner tocou, por inúmeras vezes, a relação aqui em evidência. Não destoando dos autores antes citados no que se reporta à seriedade, confiança e subtileza, que lhe conferem identidade, no livro de 2003 deteve-se num desígnio de sentido contrário, que a inviabiliza: o “anti-ensino”. Interpelando diretamente a profissão docente no que de “devastador” ela pode encerrar, este desígnio, uma vez cumprido, exerce um efeito “nocivo”, “ruinoso” naquilo “que existe de mais vital num ser humano” (p. 25). De entre as várias *nuances* do “mau ensino”, Steiner salienta as “puramente utilitárias”, dizendo que se revelam num ato “quase literalmente, criminoso e, metaforicamente, um pecado”; e os professores que os protagonizam, sem disso terem consciência, nada menos são do que “amigáveis coveiros” (p. 25).

Este fortíssimo juízo não nos indaga só acerca da premência de mantermos, contra diversas investidas, a relação entre professor e alunos; remete-nos sobretudo para a sua substância e, correlativamente, para as distorções de que se possa revestir. Numa aproximação a Arendt, Gusdorf e Lobrot, Steiner diz que o professor “tem nas mãos o mais íntimo dos seus alunos, a matéria frágil e incendiária das suas possibilidades”, por isso, “ensinar sem uma grave apreensão, sem uma reverência perturbada pelos riscos envolvidos, é uma frivolidade. Fazê-lo sem considerar as possíveis consequências individuais e sociais é cegueira” (p. 88). E porque deve querer, acima de tudo, que os seus alunos se tornem autônomos, o professor “encoraja a dissidência”, prepara-os “para a partida”, para a imprescindível separação, havendo, no final, de “estar só” (p. 88).

Não poderíamos, em sequência, deixar de fazer alusão a Edgar Morin, amplamente citado em documentos internacionais e nacionais que têm

orientado as mudanças na educação neste século²³. No seu livro de 2015, reconhecendo, como faz há longo tempo, os dilemas que comprometem o futuro do planeta e da humanidade, a que cresce, mais recentemente, “uma revolução selvagem das condições de aquisição dos saberes”, muito em virtude do uso sem critério da *internet* (p. 178), volta ao significado da educação e às razões que continuam a justificar a existência da escola e do ensino. Ainda que possamos criticar, até à luz do legado de Arendt, as suas concepções de “educação como preparação para a vida”, de “pensamento complexo” ou de “abordagem transdisciplinar”, devemos ter em especial conta a sua advertência ao acolhimento, na educação, de critérios de eficiência e eficácia prevaletentes na sociedade contemporânea, que a aproximam da “produção empresarial”.

Considerando a importância de preparar os mais jovens para constituírem uma “comunidade planetária”, sem a qual o ser humano dificilmente poderá sobreviver (p. 157), a sua posição é eminentemente ética quando afirma que a relação dialógica entre professor e alunos visa, em última instância, conhecer e compreender o mundo, a partir do princípio que é a dignidade humana. Na reflexão que se impõe desencadear junto dos alunos, o professor, qual “regente da orquestra”, tem um papel insubstituível. É ele que “pode e deve guiar a revolução pedagógica do conhecimento e do pensamento” de que nenhum educador digno desse nome pode abdicar (p. 179).

Em síntese

“O papel desempenhado pela educação em todas as utopias políticas, desde a Antiguidade até aos nossos dias, mostra bem como pode parecer natural querer começar um mundo novo com aqueles que são novos por nascimento.” Hannah Arendt, 2006, 186.

²³ Referimo-nos, sobretudo, à obra “Os sete saberes para a educação do futuro”, publicado em 1999, por solicitação da UNESCO. Nela, Morin identificou problemas fundamentais da educação, a partir dos quais sistematizou uma proposta de superação informada numa ética planetária.

O leitor terá, por certo, perguntado qual a razão de usarmos, neste capítulo, a expressão “relação professor-alunos” para significar o diálogo entre um adulto educado, com a função de ensinar, e crianças ou jovens educandos, com a função de aprender, como Carlos Maia (2016) tem insistido em dizer. Mais concretamente, ensinar e aprender conhecimento construído pela humanidade que é do domínio da escola, ampliando a inteligência dos últimos, com potenciais efeitos positivos para a mesma humanidade. A pergunta é tanto mais pertinente se pensarmos que a expressão deixa de fora várias outras formas de “relação pedagógica”, consideradas clássicas – entre professores e entre alunos – e mais recentes – entre alunos e agentes da sociedade, por exemplo. Acresce termos remetido os recursos digitais, para a sua efetiva condição, pelo que, podendo ser usados no quadro relacional, não fazem parte do que nele é essencial. Face ao exposto, e tendo em mente a “narrativa da educação do século XXI”, instituída a nível tendencialmente global²⁴, a nossa opção poderá afigurar-se anacrónica.

Porém, se falamos realmente de educação, devemos afastar essa possibilidade porquanto o seu pilar é a relação do professor e dos alunos, construída em presença, face a face e artesanalmente; nenhuma outra relação a pode substituir, e muito menos pode ser substituída por meios tecnológicos. Nesta consciência, precisamos de recordar alguns dos seus traços identitários ²⁵: não decorre da escolha pessoal, nem é exclusiva do professor (a quem são atribuídos vários alunos/grupos) e dos alunos/grupos (a quem são atribuídos vários professores); é guiada por finalidades de aperfeiçoamento e ocorre num quadro institucional (que dita conteúdos, tempos e espaços, bem como regras de funcionamento); numa aparente contradição, gerada pela complementaridade e pela assimetria de papéis entre educador e educandos, faz sobressair a atitude de altruísmo, de que o primeiro não deve abdicar em benefício dos segundos. Assim

²⁴ Em estudo anterior procurámos apreender e discutir as especificidades dessa “narrativa” (cf. Palma Valenzuela & Damião, 2018).

²⁵ Sobre a identidade da relação pedagógica, vale a pena voltar ao extenso trabalho de Marcel Postic, nomeadamente ao livro publicado em 1979 que constitui uma referência para “estudar a unidade de acção” que é o ensino e a aprendizagem (Postic, 1984, 7).

pensada, sem descurar as suas muitas potencialidades e limitações, esta relação única, que tem consubstanciado a “escola para todos”, encontra-se esbatida, omitida ou negada na mencionada narrativa, pondo em causa os desígnios dessa escola, ideal privilegiado da Modernidade.

O fenómeno, pela sua seriedade, exige uma análise de pormenor, que manifestamente contornámos neste capítulo por extravasar os limites que havíamos colocado, todavia não podemos deixar de fazer breve alusão à tese de um leitor empenhado de Arendt: Gert Biesta. Diz este filósofo (v.g, 2016 e 2918) que, desde há pelo menos duas décadas, vê-se predominar nos círculos educacionais políticos, académicos e práticos, o “discurso de aprendizagem” – que designou por “learnification” –, destinado a orientar, tal como mencionámos, a preparação das novas gerações para superarem os colossais problemas que ameaçam o futuro. Impõe-se que a iniciativa se desloque do professor para os alunos, com quebra da relação tal como enunciámos no parágrafo anterior: os alunos têm a iniciativa e a responsabilidade de aprender, mas não necessariamente com alguém, pelo que os professores são reduzidos a apoios ou facilitadores de aprendizagem.

Em ambientes ou comunidades de aprendizagem, perde o aluno a experiência de ser ensinado e o professor a experiência de ensinar, desvanecendo-se as suas próprias identidades: o professor, tendencialmente visto como um aprendiz, entre outros, quase indistinguível de seus alunos, tornar-se, para eles, um “colega na retaguarda”. É assim que, na linha de pensamento de Arendt, Biesta reafirma que o significado da educação reside, antes de mais, no elo que temos destacado, declarando o seu empenho na devolução do lugar que assiste aos professores. Na verdade, diz, o ensino não é necessariamente inimigo da liberdade do aluno; quando exercido com saber e consciência, encaminha-o para o modo adulto de estar no mundo. A educação é, sem dúvida, “condição de liberdade”, explicou João Boavida, num ensaio de 2009, pelo que aquilo que se deve continuar a pedir ao professor – e que ele deve assumir – é que eduque.

Não é, pois, dispensável esse dever de encaminhamento por estar em causa, explica este filósofo, a principal missão da educação escolar: “apelar aos sentimentos mais nobres e às capacidades mais exigentes e orientá-las para (...) levar cada um a surpreender, pela positiva, a si mesmo e

aos outros” (Boavida, 198, 139). Para a cumprir, afirma Dermeval Saviani (1994, p.60), por vezes, o professor tem de ir “contra a vontade imediata da criança, que espontaneamente não tem condições de enveredar para a realização dos esforços necessários à aquisição dos conteúdos mais ricos e sem os quais ela não terá (...) chance de participar da sociedade”. É a “severa doçura”, de que falou Michel de Montaigne nos seus “Ensaio”, calibrada na circunstância em que cada um descobre o outro e ao mesmo tempo se vê a si próprio, como ilustra Postic.

Face ao antes dito, tendo particularmente presente a tendência utópico-distópica de encarar a relação professor-alunos, com a qual não podemos deixar de conviver, sugerimos a sua melhor ponderação no debate educativo, esperando que integre a advertência de Arendt: como adultos educadores não podemos retirar aos jovens educandos o direito de serem educados, simplesmente não lhes podemos dizer, enganando-os, que “devem procurar desenvencilhar-se o melhor possível por vós próprios” (p. 206). Isto porque, a educação revela “o ponto em se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir a responsabilidade por ele (...) [e] se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo, deixando-as entregues a si próprias (p. 206). Associamos estas palavras às de Kant (1803/2012, 15), que Arendt tão bem conheceu e que a terão inspirado: é “pelo facto de uma geração transmitir as suas experiências e conhecimentos à seguinte, e esta acrescentar algo por sua vez e passá-la desse modo à seguinte, que pode emergir um conceito correcto de modo de educar”.

Referências bibliográficas

- ARENDR, H. (1957/2006). A crise na educação. In H. Arendt. *Entre o passado e o futuro* (pp.183-206). Lisboa: Relógio D'Água.
- BIESTA, G. (2016). Reconciling ourselves to reality: Arendt, education and the challenge of being at home in the world. *Journal of Educational Administration and History*, vol. 48 (2), pp. 183-192.

- BIESTA, G. (2018). O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. *Educação* (Porto Alegre), vol. 41 (1), p. 21-29.
- BOAVIDA, J. (1998). *Educação: objectivo e subjectivo. Para uma teoria do itinerário educativo*. Porto: Porto Editora.
- BOAVIDA, J. (2009). El deber de educar como condición de libertad. In J. A. Ibáñez-Martín (Ed.). *Educación, conocimiento y justicia* (pp.129-144). Madrid: Editorial Dykinson.
- DALE, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25 (87), pp. 423-460.
- GUSDORF, G. (1968). *Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia*. Lisboa: Livraria Morais Editora.
- KANT, I. (1803/2012). *Sobre a pedagogia*. Lisboa: Edições 70.
- LOBROT, M. (1966). *A pedagogia institucional*. Lisboa: Iniciativas editora.
- MAIA, C. F. (2006). Altruísmo e educação: condição consciência e dignidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 185-215.
- MONTAIGNE, M. (1993). *Três ensaios. Do professorado, da educação das crianças, da arte de discutir*. Lisboa: Vega.
- MORIN, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du future*. Paris: Seuil.
- MORIN, E. (2015). *Ensinar a viver. Manifesto para mudar a educação*. Porto Alegre: Sulina.
- OCDE. (2001). *What schools for the future? Schooling for tomorrow*. Paris: Centre for Educational Research and Innovation. Em: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264195004-en>.
- OCDE. (2018). *The future of education and skills. Education 2030. The future we want*. Paris. Em: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf).
- OCDE. (2019). *OECD future of education and skills 2030 OECD learning compass 2030 a series of concept notes*. Paris: OECD Publishing. Em: https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf.

- OCDE. (2020). *Back to the future of education. Four OECD scenarios for schooling*, Educational Research and Innovation. Paris: OECD Publishing. Em: <https://www.oecd.org/education/back-to-the-future-s-of-education-178ef527-en.htm>.
- OCDE. (2021). *The OECD scenarios for the future of schooling* (brochure). Em: <https://www.oecd.org/education/ceri/Brochure-Four-OECD-Scenarios-for-the-Future-of-Schooling.pdf>.
- OCDE. (2022). *Trends shaping education 2022*. Paris: OECD Publishing. Em: <https://doi.org/10.1787/6ae8771a-en>.
- ONU/United Nations. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Department of Economic and Social Affairs. Em: <https://sdgs.un.org/2030agenda>.
- PALMA VALENZUELA, A. & Damião, M. H. (2018). Da “narrativa” humanista à educação humanista. Uma análise do currículo escolar na contemporaneidade. *Revista Educação e Emancipação*, 11 (2), 11-33.
- POSTIC, M. (1984). *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.
- PÚBLICO (2016). Ministro da Educação vai ouvir o que os alunos têm a dizer sobre currículos. *Público*, 1 de Novembro. Em: <https://www.publico.pt/2016/11/01/sociedade/noticia/ministro-da-educacao-vai-ouvir-o-que-os-alunos-tem-a-dizer-sobre-curriculos-1749625>.
- SAVIANI, D. (1994). *Escola e democracia*: Campinas: Autores Associados.
- STEINER (2011). *As lições dos mestres* Lisboa: Gradiva.
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>.

(Página deixada propositadamente em branco)

ORGANIZADORES E AUTORES

João Paulo Janicas. Licenciado em Filosofia, mestre em Filosofia Contemporânea pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Professor do Quadro da área disciplinar de Filosofia, no Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste, em Coimbra, tendo desempenhado funções de diretor dos Centros de Formação de Professores Ágora e Nova Ágora. É sócio, ator ou encenador, na *Bonifrates - Cooperativa de Produções Teatrais e Realizações Culturais, CRL*, e orienta clubes, cursos e *workshops* de expressão dramática e de teatro para jovens, professores e outros profissionais.

Maria Helena Damião. Licenciada em Psicologia e doutorada em Ciências da Educação, na especialidade de “Análise e Organização do Ensino” pela Universidade de Coimbra. Professora da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da mesma universidade. Membro integrado do “Centro de Estudos Interdisciplinares” (CEIS20). Leciona e investiga nas áreas de “Teoria e Desenvolvimento Curricular”, “Ética e Deontologia em Educação”, “Ensino e Formação de Professores”, e “Educação para a Cidadania”.

Maria da Graça Bidarra. Licenciada e doutorada em Psicologia pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, desenvolve atividade de investigação e ensino em Psicologia da educação, nesta mesma instituição, desde 1980/81. Tem orientado teses de mestrado e doutoramento e realizado trabalhos, sobretudo no domínio dos processos sociocognitivos e práticas de formação, participando em diferentes projetos de âmbito nacional e internacional. Integrou equipas de Avaliação Externa de Escolas em Portugal e tem colaborado em estudos e publicações nesta área.

Ana Maria Seixas. Doutorada em Ciências da Educação, na especialização de Sociologia da Educação, pela Universidade de Coimbra. Professora da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação desde 1987. É investigadora no Centro de Estudos Sociais, na linha temática Democracia, Justiça e Direitos Humanos e co-coordena o Observatório das Políticas de Educação e Formação. Os seus interesses centram-se nos domínios da sociologia da educação, políticas educativas, ensino superior, educação comparada e administração e gestão da educação. Desenvolve atualmente projetos na área da educação para a cidadania e literacia mediática e digital.

João Maria André. Licenciado em Filosofia na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (1979), doutorou-se pela mesma Faculdade com a dissertação *Sentido, Simbolismo e interpretação no discurso filosófico de Nicolau de Cusa*. É professor catedrático, ensinando nas áreas de Filosofia e do Teatro. É autor, entre outros livros, de *Renascimento e Modernidade: do poder da magia à magia do poder (1987)*, *Sentido simbolismo e interpretação no discurso filosófico de Nicolau de Cusa (1997)* e *Diálogo intercultural, utopia e mestiçagens em tempos de globalização (2005)*. Tem também desenvolvido a actividade de animador cultural, nomeadamente através da tradução, dramaturgia e encenação na Cooperativa Bonifrates de Coimbra e no Teatro Académico de Gil Vicente, de que foi Director de 2001 a 2005. Publicou, ainda, em poesia, *Rostos suspensos e Estilhaços em poemas* e, em teatro, *O filho pródigo*, em co-autoria com Helder Wasterlain (2008), e *Peregrinações. Quadros inspirados em "Peregrinação" de Fernão Mendes Pinto (2010)*.

Serafim José dos Santos Duarte. Licenciado em História pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, em 1983. Professor de História (Grupo 400), do Quadro do Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste (AECO) – Escola Secundária D. Duarte. Presidente do Conselho Geral do AECO.

Luís Umbelino Licenciado em Filosofia, mestre em Filosofia Contemporânea e doutorado em Filosofia Moderna e Contemporânea pela Universidade de Coimbra. Professor do Departamento de Filosofia, Comunicação e Informação Membro da Unidade I&D – Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos da Faculdade de Letras dessa universidade. Diretor da Revista

Filosófica de Coimbra. Publica regularmente em Portugal e no estrangeiro sobre a tradição reflexiva francesa sobre o horizonte da fenomenologia contemporânea e sobre o contexto da Hermenêutica Filosófica, sendo a sua investigação centrada nos temas da corporeidade e do espaço.

Carlos Fernandes Maia. Professor associado em *Fundamentos da Educação e da Pedagogia*. Licenciado em filosofia, pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Mestre em filosofia da educação, pela Universidade do Minho, com a dissertação *Valores, Educação e Adolescência; a legitimidade de modelos em educação*. Doutorado em Filosofia da Educação, pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, com a tese *A Dimensão Ética e Educativa na Obra de Miguel Torga: um poeta do dever*. De entre os trabalhos não académicos, publicou opúsculos de poemas e, como investigador independente, o ensaio *Ética e Educação nos Quatro Evangelhos: uma antropologia inadiável*. Tem desenvolvido a sua investigação e docência sobretudo em torno da temática axiológica e de deontologia profissional.

Maria Luísa Branco. Licenciada em Filosofia pela Universidade Católica Portuguesa e doutora em Educação, pela Universidade da Beira Interior. Professora Associada com Agregação do Departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Beira Interior e Diretora do Doutoramento em Educação, da mesma Universidade. Investigadora integrada do Centro de Investigação em Educação e Psicologia, da Universidade de Évora (CIEP-UE). Tem desenvolvido investigação e publicado sobre o pensamento de John Dewey e a Educação Progressiva na atualidade.

Maria Isabel Festas. Doutorada em Psicologia, na área da Psicologia da Educação, pela Universidade de Coimbra. É professora na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da mesma Universidade, onde exerce funções desde 1981. Os seus interesses de investigação centram-se, sobretudo, nas áreas da cognição e instrução, ensino e aprendizagens escolares, domínios a que se reporta grande parte dos seus projetos científicos, da sua obra publicada e da sua atividade docente. É investigadora do Centro de Estudos Interdisciplinares (CEIS20).

(Página deixada propositadamente em branco)

Série Investigação

•

Imprensa da Universidade de Coimbra

Coimbra University Press

2022

