

Da Escola em Crise: Posição do Problema¹

Pedro Urbano²

Resumo

Reflexão crítica sobre a crise da Escola nas sociedades da abundância, numa perspectiva histórica desde a Escola dos Escribas até à actualidade. Apon-tamentos introdutórios.

Palavras-chave: Crise; Escola; Psicologia (corrente dominante)

Entre-se numa escola velha. Sente-se logo o que quer que seja de repugnância, de terror, de reprovação instintiva, de execração involuntária, vendo naquele espaço estreito, mal arejado, nem sempre bem alumiado, desgracioso, fétido, um bando de inocentes condenados à imobilidade, ao silêncio, ao pasmo estúpido, sobre bancos duros e sem encosto, como os das galés, com as pernas pendentes, os olhos automaticamente fitos sobre o indecifrável e odioso enigma de uma página; isto, em face de um mestre antipático, tão cativo, tão desgraçado como eles, seu tiranizado e seu tirano, alternativamente, e a cujo lado avultam os brasões milenários do ensino desnatural, os instrumentos de dor e de vergonha, os impotentes auxiliares da impotência dele: a vara, a fécula, as orelhas asininas.

António Feliciano de Castilho, Dedicatória em *O Outono*, dirigida a D. Luís I

1 Este artigo retoma, parcialmente e com modificações extensas, alguns argumentos apresentados e desenvolvidos na dissertação *Da história e da epistemologia da Psicologia* (Urbano, 2007), nomeadamente no anexo «Da Escola». Salvo indicação em contrário, o vocábulo Escola, grafado intencionalmente com maiúscula inicial, designa ao longo deste artigo o conceito em abstracto de «escola» e não qualquer sua actualização. De igual modo, refere-se somente à realidade nas chamadas «sociedades da abundância», vulgo «sociedades industrializadas».

2 Docente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra - pedro.urbano@fpce.uc.pt

I.

Ninguém diria estas palavras cáusticas saídas do punho do poeta e pedagogo Castilho, retratado por alguns (e.g. Pereira, 1990; Saraiva, 1996) como o mais significativo expoente de saber do romantismo de raízes arcádicas; como o sujeito *maneiroso* e convivente que enchia as casas que frequentava com a *maviosidade* dos seus versos; como o velho mestre que provocara a repulsa no fogoso Antero, justamente pela sua *adulação do mundo estabelecido*.

São palavras espantosas, em si mesmas e não apenas em Castilho. Espantosas na sua tonalidade amarga, crua, que atinge, que fere, que choca. Espantosas na forma como compõem um retrato em branco e preto, magnífico no seu alto contraste, mas necessariamente (por isso mesmo) simplista e redutor. Espantosas ainda, no seu exagero, que evoca o anti-pedagogismo radical, fatalista até, de um Péguy³, para quem anedoticamente a própria «escola da vida» é um desgaste perpétuo, um crescente envilecimento; ou o criticismo corrosivo de um Shaw (sem contudo o benefício do seu humor desapiedadamente ácido), para quem a Escola é uma prisão, onde se aprende sobretudo a mentira, a desonrosa submissão à tirania, histórias porcas e o hábito blasfemo de tratar o amor e a maternidade como anedotas obscenas⁴. Mas são espantosas igualmente na sua amargura, inesperada em Castilho; a amargura de um Torga, sombrio, quase aterrado, ao descobrir que cento e oito mil alunos fizeram a prova de acesso à Universidade debruçados sobre uma página do seu *Diário*⁵. Espantosas ainda, no seu desdém, igualmente insólito; o desdém ostensivo de um Montaigne, por exemplo, que sabia melhor o latim que os seus professores e que se considerava afortunado por, pelo menos, não lhe terem despertado o ódio pelos livros; que da Escola dirá ser

3 Que afirma também, em *Le Mystère des Saints Innocents* (1912): «as escolas existem, disse Deus. Penso que é para desaprender».

4 Para além da desesperança, da evasão, do escárnio, da cobardia e de todos os ardis canalhas pelos quais os cobardes intimidam os outros cobardes; a lista é longa. Todas estas paráfrases foram retiradas de *A treatise on parent and children*, ensaio onde Shaw critica pesadamente a educação, de um modo geral, e a Escola e a escolarização, em particular, na medida em que são um prolongamento da forma como a sociedade, as próprias famílias, a entendem; meros empreendimentos ou simples instrumentos de um projecto educativo monstruoso da própria sociedade. Concorde-se ou não com o corrosivo Shaw, naquilo que, sob o manto do exagero artístico e da hipérbole, há (ou não) para concordar, e descontando aquilo que os seus exemplos têm de anacrónico quanto às práticas de disciplina vigentes na sua época mas entretanto abandonadas, o seu ensaio merece um exame crítico. O texto íntegro encontra-se disponível (por exemplo) em *Project Gutenberg, eBook #908*.

5 Torga acrescenta, a esse respeito, no mesmo tom: «Deus os tenha ajudado. Quando escrevi o texto em causa, estava longe de imaginar que ele viria a ser motivo de mortificação académica. Em Portugal, a apetência literária morre na escola. Poucos mestres se empenham em ensinar os discípulos a gostar dum autor» (*Diário XVI*, p. 61).

«uma prisão de juventude cativa. Tornam-os remissos, punindo-os por remissão antes de a mostrarem. Entrai lá em hora de aula. Não ouvireis nada senão gritos, tanto dos rapazes torturados como dos mestres ébrios de fúria» (*apud* Boorstin, 1992, p.511).

II.

Castilho, Péguy, Shaw, Torga ou Montaigne arremessaram certamente essas (e outras) palavras extraordinárias contra os absurdos de uma escola concreta, que conheceram na primeira pessoa; uma escola particular, indissociável da sua circunstância, que seguramente os feriu, na sua sensibilidade, que seguramente os indignou, no seu entendimento e juízo do mundo. Contudo, todos eles atingem os absurdos de todas as escolas, de todos os tempos. Todos eles atingem aquilo que existe de idiopaticamente absurdo no próprio conceito de Escola: um punhado de princípios fundadores e organizadores, que teriam feito sentido na modesta *Edduba*⁶ de há cinquenta séculos, mas que deixaram progressivamente de o fazer, tornando-se com o passar dos séculos num absurdo crescente; gritante até, após a explosão tecnológica que iria modificar para sempre a relação da humanidade com a informação, o conhecimento, a cultura — para que servia afinal a escrita, cujo ensino fundou a Escola?

Existe efectivamente algo mais do que uma simples denúncia, nas palavras de um Castilho, visivelmente ferido na sua sensibilidade *rousseauiana* (mais do que romântica, até), como nas palavras agitadas, agastadas, agrestes, impiedosas desses outros bardos. Existe, na força da sua indignação, da sua exaltação, da sua intuição, a condenação desse punhado de princípios fundadores, tornados dogmáticos e sacrossantos pela passagem do tempo, e em torno dos quais todas as escolas se articularão; e dos quais derivarão afinal, como meros subprodutos típicos de épocas

⁶ *Edduba*, em sumério (ou *bit tuppí*, em acadiano), designa literalmente «casa das tabuinhas», que se tem traduzido por escola, de forma algo anacrónica. As *eddubas* existentes na época em questão, na Antiga Suméria, podem ser descritas, usando uma terminologia actual, como escolas profissionais destinadas a formar escribas, frequentadas por uma minoria de indivíduos, provenientes das classes mais elevadas. Não representam, por conseguinte, a época onde se situam e pouco têm a ver com a realidade de hoje. Mas encontram-se nelas, de forma muito evidente, aspectos tangíveis de uma cultura que irá sobreviver cinco milénios: a disciplina e a punição, a relação autocrática, o medo do professor, a repetição mecânica, a memorização, a própria arbitrariedade de todo o processo. A esse respeito, e a título de ilustração, consulte-se Kramer (1956), em particular a extraordinária composição (com cerca de 4.000 anos) que exumou e restituiu, sobre a vida quotidiana de um estudante da Antiga Suméria; nem o estudante (com o seu receio de chegar atrasado à escola, de ser punido, etc.), nem o mestre, comenta com humor Samuel Kramer, uma das maiores autoridades na civilização suméria, diferem muito dos estudantes e dos professores de hoje; o que é assombroso. (Para uma história breve da invenção da escrita, na Suméria, e suas primeiras utilizações, veja-se e.g. Glassner, 2000.)

passadas, esse autoritarismo, essa intimidação, essa coerção, que tanto ofendiam Castilho mas também (obviamente) um Claparède (1905, p. 487), dando voz a muitos outros pares. Existe a condenação desse paradigma fundamental, que estava presente milhares de anos antes deles, na fundação da *Edduba*, e que persistirá muito depois deles, até ao quotidiano das escolas do século XXI. Existe a condenação dessa constante da história do ensino escolar, que criará nas suas retinas a imagem que irão depois projectar nessa juventude cativa, mortificada, estupidamente pasmada; nesses alunos, tão cativos como os professores, contra os quais eventualmente se insurgirão; tão cativos como, no fundo, a própria Escola.

III.

Mas Castilho, Péguy, Shaw, Torga ou Montaigne não foram casos isolados de oposição e crítica, por vezes violenta, a um certo tipo de educação escolar. Abundam no universo das Letras as vozes que, de um modo ou de outro, se ergueram contra ela; abundam os poetas, grandes ou menores, cuja sensibilidade e emotividade à flor da pele, irá colocar por palavras os vários absurdos da Escola. (O que não chega a constituir uma surpresa, pelo menos no caso dos grandes poetas: não levantam problemas pedagógicos; pelo contrário, resolvem-nos⁷.)

E sucedeu o mesmo com outro tipo de sensibilidade, habitualmente menos exaltada, nem por isso menos tão lúcida: a dos grandes cientistas. De Einstein sabe-se, porque foi uma celebridade e a sua vida pessoal exposta a todas as curiosidades (e mistificações), que carregou a cruz pesada da sua própria inteligência: desde as escolas primária e secundária, onde foi um aluno desinteressado e onde os professores lhe faziam lembrar sargentos instrutores, até ao Calvário da universidade, onde estudava apenas aquilo a que era obrigado; onde não comparecia às aulas e onde o estudar para os exames finais teve um efeito tão terrível que durante um ano inteiro lhe foi completamente insuportável a concentração em qualquer problema científico; a crucificação foi completa e a universidade parece ter reservado para si os melhores pregos⁸.

7 A última proposição deve-se a Soveral (1993). O qual acrescentará, a esse respeito: «O magistério dos poetas perde-se na noite dos tempos, e Vico defendeu mesmo que a poesia foi a linguagem primitiva da humanidade. [...] Se o homem não tivesse experimentado, desde o seu começo, a necessidade de referir o invisível e o imaginário, muito provavelmente teria dispensado a função simbólica e mítica, e permanecido mudo» (p. 21).

8 Sobre as infelizes experiências escolares de Einstein é obrigatório referir, conforme adverte Pais (1982), que «a crença generalizada de que era um aluno fraco é infundada» (p. 59): quer na *Volksschule* (escola do povo) onde entrou aos seis anos, quer mais tarde no *Luitpold Gymnasium*, onde permaneceu até aos 15, obteve com frequência classificações elevadas, pelo menos nalgumas disciplinas; foi, quanto muito, um aluno lento e, de

De outros, saber-se-á menos, por diferentes razões: Gauss, por exemplo, tão presente (como um espectro) no espírito da ciência psicológica, esse prodígio matemático que sabia fazer contas antes de ser capaz de ler e que aos três anos detectou um erro nos livros de contabilidade do pai, descreveu as suas aulas de aritmética na escola primária de Santa Catarina, como «uma relíquia esqualida da Idade Média... dirigida por um bruto viril, um tal Büttner, cuja ideia de ensinar os cerca de cem rapazes a seu cargo consistia em rebaixá-los a um tal estado de estupidificação aterrorizada que se esqueciam dos próprios nomes»⁹.

Ou o próprio Wundt, o vilipendiado pai primitivo da Psicologia Experimental, cujas baixas classificações na escola primária prenunciavam a sua futura reprovação no primeiro ano do *Gymnasium*, onde não estudava nem se dava bem com os colegas, onde era ridicularizado pelos professores; jamais gostou da escola¹⁰; jamais se diria dele, nessa altura, que viria a ser um gigante intelectual.

IV.

Dir-se-á no entanto que o panorama das escolas do século XXI, pelo menos nas sociedades da abundância, já nada tem a ver com a descrição de Castilho; ou de Shaw;

um modo geral, solitário (pp. 57-58). Mas é indubitável que nunca gostou da escola, ou quase. Pais observa que, «no conjunto, [...] não gostou daqueles anos de escolaridade: professores autoritários, estudantes servis, ensino livresco — nada disso lhe caía bem» (p. 58); ao que Sagan (1974), por exemplo, acrescenta: «revoltou-se contra os métodos de ensino mecanizados e enfadonhos — 'Preferia suportar qualquer espécie de castigo a ter que papaguear as coisas aprendidas'» (p. 36). Veio a gostar da escola pela primeira vez aos 16 anos, em Aarau (Suíça), depois de ter reprovado no exame de admissão ao Instituto Federal de Tecnologia, em Zurique (Pais, *op. cit.*, p. 61); dirá a seu respeito, já no fim da vida: «esta escola deixou-me uma impressão indelével devido ao seu espírito liberal e à consideração espontânea dos professores, que de maneira alguma se baseava na autoridade externa» (*apud* Pais, *op. cit.*, p. 61). O tema mereceria maior elaboração; sintetizando, poder-se-á contudo afirmar que, em grande medida, Einstein se auto-educou: desde criança, diz Pais, era visível a maior importância que tinha para ele a experiência privada e a autodidaxia do que a escolaridade formal e a assistência às aulas (p. 60): segundo Sagan, «a escolaridade formal era, para Einstein, apenas uma interrupção fastidiosa de tais contemplações» (*op. cit.*, p. 37). O próprio Einstein dirá, acerca da universidade, de forma significativa, que «só por milagre estes métodos pedagógicos não estrangularam ainda por completo a sagrada curiosidade para investigar, porque o que esta planta mais necessita, para além de estimulação inicial, é de liberdade. Sem isso é de certeza destruída. Acredito que qualquer animal saudavelmente voraz perca completamente o apetite se for obrigado a comer continuamente, quer tenha fome, quer não» (Pais, *op. cit.*, p. 58).

⁹ Os apontamentos biográficos e a citação são retirados de Hoffman (1998, p. 208). A prodigiosa capacidade de cálculo de Gauss, acrescenta May (1976) permitiu-lhe toda a vida fazer aritmética da esquerda para a direita, em vez da direita para a esquerda, ou fazer as quatro operações desse modo, executando os cálculos e escrevendo os números simultaneamente (p. 14). May não tem dúvidas em classificá-lo como «um dos maiores matemáticos e provavelmente o maior calculador que algum dia viveu» (*idem*).

¹⁰ Os brevíssimos apontamentos biográficos de Wundt foram retirados de Schultz & Schultz, 1992, pp. 76-78.

ou de Gauss. Os espaços deixaram de ser estreitos, mal arejados, nem sempre bem alumados, desgraciosos e fétidos. Os bancos deixaram de ser duros e sem encosto, como os das galés. Os brasões milenários do ensino desnatural, os instrumentos tangíveis de dor e de vergonha foram arrumados — ou, até, substituídos por instrumentos simbólicos de sinal contrário (o elogio exagerado, o reforço positivo constante) e valor psicológico duvidoso, aparentemente destinados a rectificar erros do passado. As páginas terão deixado de conter enigmas indecifráveis e odiosos, para se encherem de fabelas e alegorias coloridas. E o bando de inocentes deixou certamente de estar condenado à imobilidade e ao silêncio; tornando-se pelo contrário o exemplo do júbilo, o objecto de todas as encenações, comemorações, atenções e preocupações. A Escola distópica de Castilho desapareceu, sem dúvida; e com ela desapareceram, ou foram corrigidos, alguns erros e males do passado. Contudo, sob a fachada moderna (ou pós-moderna) da Escola do século XXI, estão ainda as fundações e os pilares da *Edduba* suméria; do mesmo modo que subsiste ainda uma grande e fundamental incompreensão acerca do desenvolvimento pedopsicológico do bando de inocentes, por trás de todos os discursos quase encomiásticos e disfarçadamente triunfalistas às suas competências e capacidades, recém-descobertas; por trás do cortejo de festejos e cerimónias que anima o quotidiano dos estudantes do início do século XXI e cria a miragem de uma Escola banhada em felicidade.

Miragem cruel, irónica, quase se diria poética, naquilo que sugere de justiça em relação a todas as denúncias, de Castilho a Shaw, de Einstein a Gauss; em relação a todas as invectivas lançadas contra ela. Na realidade, a Escola está em crise, uma ampla e profunda crise existencial, como raramente terá conhecido nos seus 5.000 anos de vida; uma crise aparentemente vinda de nenhures, que se instalou silenciosamente e em silêncio cresceu, até se tornar, a partir de finais do século XX, insuportavelmente evidente; intoleravelmente presente; intolerável, numa palavra só. Uma crise paradoxal: nunca na sua história milenar se fizeram tantos esforços, se empregaram tantos recursos para a modificar. Uma crise decisiva, como nenhuma outra, que irá definir a sua evolução, para a cura ou para a morte.

V.

Castilho rejubilaria certamente ao constatar que Escola e professores perderam os impotentes auxiliares da sua impotência: os instrumentos de dor e de vergonha — a vara, a fécula, as orelhas asininas. Mas não festejaria o facto de nem ela nem eles se terem, por isso mesmo, tornado menos impotentes; pelo contrário. Tal como não

encontraria motivos de regozijo ao descobrir o quanto, ela como eles, iriam sofrer a alienação progressiva do seu saber-fazer e, sobretudo, de retalhos cada vez maiores, cada vez mais significativos, da sua autonomia e soberania.

Castilho, pelo contrário, provavelmente, veria na Escola como nos professores um animal ferido e acossado por exigências, explícitas ou implícitas, cada vez maiores e mais contraditórias; por acusações cada vez mais grotescas. Veria o quanto, nem uma nem os outros, abandonaram afinal a sua dupla (e indesejada) condição de tiranos e, alternativamente, tiranizados.

Castilho, perplexo, veria sobretudo o quanto ela, o quanto eles, o quanto o próprio bando de inocentes, outrora condenado ao silêncio e à imobilidade, se tornaram um perpétuo objecto de estudo e dissecação; o perpétuo objecto de um sem-número de estudos, de observações, de testes, de inquéritos e de questionários, com ou sem pretensões científicas; o quanto todos eles se viram reduzidos a relações, correlações e regressões, a números e dados, qualitativos ou quantitativos, com ou sem significância estatística.

E Castilho, perplexo, pasmado até, permaneceria, ao dar-se conta de que muitos desses inumeráveis estudos e números se erguem afinal sobre um acto de fé — uma rede nomológica muito discutível, sem maior fundamentação que a lógica circular que a sustenta — e a doce ilusão secreta de que medir é provar, de que descrever é explicar, de que nomear uma coisa é torná-la inteligível.

VI.

Não deixa de ser uma ironia, profunda e cruel, mas também ela poética, que tantos estudos produzam tão poucos resultados — como aliás observava há um século Poincaré (1908, p. 19), com um desdém mal disfarçado, a propósito da Sociologia da época. Que tantos estudos não acrescentem nada de fundamentalmente novo àquilo que a simples lucidez de um Castilho denunciou.

É irónico que Castilho, que nem sequer terá sido um grande poeta, visse nessa sua escola, vil e envilecente, aquilo que esses estudos não vêem em nenhuma escola. Que lhe bastasse entrar nela, sem necessitar de se escudar atrás de mil pequenos estudos científicos (ou de aparência científica?), para enxergar o que a maior parte deles não consegue sequer colocar como problema: o bando de alunos; o professor, tão cativo, tão desgraçado como eles, seu tiranizado e seu tirano; em última instância, a própria Escola. Escola que iria transformar-se no eterno bode expiatório, na eterna fonte dos males da juventude. Escola que, refém das exigências mais absurdas, iria festejar a

transição para o século XXI como a única das grandes instituições humanas a ter que equilibrar o que não pode ser equilibrado, a ter que conciliar inconciliáveis: a reprodução e a transmissão da cultura dominante, com a promoção da inovação e da mudança; a autocracia intrínseca dos seus métodos e tiques, com a promoção da democracia e da participação; o culto da obediência, com a promoção da espontaneidade e do livre pensamento. Mas isso, provavelmente, Castilho não seria capaz de prever.

VII.

Tal como não deixa de ser irónico que a Psicologia, que tanto deve à Escola, fosse aquela, entre todos os ramos da Ciência, que mais a logrou.

Traiu-a, inequivocamente, ao colocar-se ao lado da corporação dos administradores escolares, com quem estabeleceu alianças no sentido de lhe impor os métodos de «racionalização» (isto é, intensificação) do trabalho, originários do industrialismo corporativo (Danziger, 1990, p. 103)¹¹.

Mas logrou-a sobretudo quando, em nome do seu operacionalismo radical e do seu culto plebeu do empirismo, a conduziu, fascinada com o suposto rigor quantitativo das ciências físicas, pelas vias sinuosas do *cientismo*¹², com as suas minúsculas experiências que fazem o estudo da Educação parecer fácil; e que irão conduzir a pistas falsas, extravagantes e exorbitantes; a soluções ou pseudo-soluções (para pseudo-problemas) limitadas, impotentes, insuficientes para lidar com as vulnerabilidades e fragilidades de uma Escola perdida face a um novo estado civilizacional ecuménico, decorrente de sucessivas revoluções tecnológicas, que cada vez mais põe a nu os seus anacronismos — mas não o seu papel.

¹¹ Em rigor, foi a futura corrente dominante da Psicologia quem estabeleceu tal pacto, já na altura articulada, como todas as ideologias, pela conquista do poder e sua reprodução. A Escola, recorde-se muito brevemente, foi uma das primeiras instituições, senão a primeira, a recorrer a essa nova ciência chamada Psicologia, formalmente instituída uns anos antes e acabada de importar da Europa, numa altura em que nos Estados Unidos da América a sociedade, de um modo geral e para efeitos práticos, não se apercebia sequer da sua existência; ou, apercebendo-se, não compreendia a sua utilidade. Foi, além disso, e sobretudo, uma das poucas instituições que logo aí, a partir da década de 1890, lhe abriu as portas, de forma generosa e inequívoca, providenciando-lhe (até hoje) sujeitos e objectos para esse sem-número de estudos que, amiúde, nada tinham a ver consigo própria ou com os seus interesses. Estes aspectos serão abordados na segunda parte do presente artigo.

¹² A proposição é de Papert (1987): «Scientism makes the study of education appear easy: we will do little experiments to see whether this or that approach is better, experiments that isolate just one factor and keep everything else the same. Many people are enamored of these tiny experiments because they are statistically rigorous and seem to provide the kind of hard data one finds in physics. But that approach isn't feasible if you are thinking about radical change in education» (p. 6).

VIII.

O estudo da Educação não é fácil. A Educação não é um objecto tangível e determinado mas, pelo contrário, uma entidade *adimensional* no espaço e no tempo, para onde convergem e de onde divergem, literalmente, um número indeterminado de factores, materiais e imateriais. A própria Escola, que não passa de uma concretização possível de uma das formas de educação (a educação intencional), é marcada e moldada por essa *adimensionalidade* e por esse cruzamento de influências e possibilidades infinitas. Até a escola «velha» de Castilho, que se adivinha estagnada num limbo, é formada por esse fluir, por esse atravessar permanente de um número (para efeitos práticos) indeterminável de factores, passados, presentes e futuros, onde todas as escalas e dimensões se entrecruzam e interagem. Qualquer escola é atravessada por constantes da história da educação dos últimos milénios; resulta de um encadeamento evolutivo muito particular que parece repetir-se universalmente e acaba revelando as mesmas características das escolas de todo o mundo (não obstante uma diversidade infinita), como se tivessem sido todas guiadas por uma mão invisível¹³.

Como estudar então a escola de Castilho, ou qualquer outra? Como estudar «a» Escola, a Educação? Medindo, validando e verificando o quê, exactamente? É difícil vislumbrar algo passível de ser estudado dessa forma, para além obviamente dos produtos chãos do *atomismo* e do *nominalismo* empobrecidos herdados do behaviorismo, para o qual só se deve acreditar naquilo que se vê; para quem só existem coisas tangíveis¹⁴. Deixa sobretudo de ser, sequer, concebível que a Escola, esta ou aquela escola, seja arbitrária e que viole — como todas as outras antes dela¹⁵ — leis e valores sagrados, como a natureza e a liberdade dos seus alunos. Deixa de ter relevância que a Escola tenha sempre procurado aquilo que o adulto acredita que a criança deva ser, ou sobretudo aquilo que o adulto pretende, no seu ponto de vista, da criança; ou que nunca, ou quase nunca, se tenha prestado atenção àquilo que o adulto deve à criança, àquilo que dela reclamam a natureza, a vida, o seu futuro,

13 Toda esta última frase resume um argumento de Gardner (1991, p. 158). Quanto à metáfora da «mão invisível», adoptada por este autor, remonta (pelo menos) a Adam Smith.

14 «La conception behavioriste de la réalité (la réponse à la question ontologique: qu'est-ce qui existe?) est celle d'un *atomisme* et d'un *nominalisme* appauvris: je ne crois que ce que je vois; il n'existe que des choses tangibles. Comme le dit Watson, de façon imparable: 'Personne n'a jamais touché une âme'» (Parot, 1992, pp. 191-192).

15 Esta observação, bem como a seguinte, é de Calò (1956). Nas suas próprias palavras, a Escola «[sempre procurou] aquilo que o adulto acredita que a criança deva ser, ou sobretudo aquilo que o adulto pretende, no seu ponto de vista, da criança» ou que «nunca, ou quase nunca, se [tenha prestado] atenção àquilo que o adulto deve à criança, àquilo que dela reclamam a natureza, a vida, o seu futuro, os motores interiores invioláveis do seu desenvolvimento» (p. 329).

os *motores interiores invioláveis* do seu desenvolvimento. Deixa de ser questionável esse carácter da Escola, da educação escolar — adquirido desde as suas origens e que subsistiu largamente — de fixidade, de reiteração, de elocução à custa da memória¹⁶. Nada se pode então fazer por, como muito poeticamente os vê Castilho, esse bando de inocentes condenados à imobilidade, ao silêncio, ao pasmo estúpido, com as pernas pendentes, os olhos automaticamente fitos sobre o indecifrável e odioso enigma de uma página.

IX.

A tabuinha de barro na qual o estudante da *Edduba* aprendia a escrever há cinco mil anos, deu lugar a (ironicamente) outra «tabuinha»: electrónica, de superlativa e crescente sofisticação tecnológica, que os estudantes nas sociedades da abundância do século XXI utilizam diariamente, intuitivamente, em todo o lado, para lidarem (sem disso terem necessariamente consciência) com informação e, eventualmente, conhecimento.

Os cinquenta séculos que separam essas duas «tabuinhas» aboliram, finalmente, os instrumentos reais (mas não necessariamente os simbólicos) da dor e da vergonha que tão justamente chocavam um Castilho, por uma vez pouco maneiroso, pouco mavioso, pouco adulator do mundo estabelecido. Mas não foram suficientes para eliminar, de forma completa e definitiva, aquilo que na Escola subsiste ainda do seu formalismo (educativo), do seu hábito de se colocar à margem da vida, da sua incompreensão radical do que constitui o fundo e a essência da natureza da criança e do adolescente¹⁷, contra os quais se insurgiram poetas e cientistas, mas também, evidentemente, pedagogos e filósofos. Ou os métodos pedagógicos mecanizados e enfadonhos que só por milagre não estrangularam a sagrada curiosidade para investigar de um Einstein jovem e ávido de liberdade. Ou, acima de tudo, o seu carácter de fixidade, de reiteração, de elocução à custa da memória, a repetição mecânica, a memorização, a própria arbitrariedade de todo o processo.

16 Esta última formulação é adaptada de Jean Vial (1981): «Dès les origines, un certain rituel social a dû transmettre oralement la sagesse du groupe, faite de coutumes et des règles les plus propres à la survie, un ensemble méritant déjà le nom de culture. Mas, dès l'abord aussi, l'éducation acquiert le caractère (*qui a largement subsisté*) de fixité, de réitération, parole à oreilles, élocution à mémoire» (p. 11; sublinhado acrescentado). Vial acrescentará: «Et peut-être est-ce cette volonté de fixité irrévocable qui a engendré l'écriture, à son tour facteur de renforcement de la fixité» (*idem*).

17 Estas proposições são adaptadas de Ferrière (*apud* Boavida, 1991, p. 364), aludindo ao movimento da Escola Nova, insurgindo-se contra o que no seu entender subsistia de medieval na Escola.

Referências:

- Boavida, J. (1991). *Filosofia do Ser e do Ensinar*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Boorstin, D. (1992). *The creators: A history of heroes of the imagination*. Nova Iorque: Random House.
- Claparède, E. (1905). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Genebra: Kündig, 1926.
- Calò, G. (1956). Maria Montessori. In Jean Château (Org.) et al., *Les Grands Pédagogues* (Se ed.) (pp. 325-350) Paris: P.U.F., 1972.
- Danziger, K. (1990). *Constructing the subject: Historical origins of psychological research*. Cambridge, Nova Iorque: Cambridge University Press (Cambridge studies in the history of psychology).
- Hoffman, P. (1998). *The man who loved only numbers: The story of Paul Erdos and the search for mathematical truth*. Nova Iorque: Harper Collins.
- Galbraith, J.K. (1958/1976). *The affluent society* (3rd. ed.). Nova Iorque: Houghton Mifflin.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. Nova Iorque: Basic Books.
- Glassner, J.-J. (2000). *Écrire à Sumer: L'invention du cuneiforme*. Paris: Éditions du Seuil (L'univers historique).
- Gómez, A. P. (1992). El aprendizaje escolar: De la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula. In Sacristán & Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (2a ed.) (pp. 63-77). Madrid: Morata (Pedagogía/Manuales).
- May, K. (1976). Historiography: A perspective for computer scientists. In Metropolis, Howlett & Rota (Eds.), *A history of computing in the twentieth century: A collection of essays with introductory essay and indexes* (pp. 11-18). Nova Iorque: Academic Press, 1980.
- Kramer, S. (1956). *From the tablets of Sumer: Twenty-five firsts in man's recorded history*. Indian Hills: The Falcon's Wing Press.
- Pais, A. (1982). *"Subtle is the Lord...": The science and the life of Albert Einstein*. Oxford: Oxford University Press.
- Papert, S. (1987). A critique of technocentrism in thinking about the school of the future. In Sendov & Stanchev (Eds.), *Children in the information age: Opportunities for creativity, innovation and new activities* (pp. 3-18). Oxford, Nova Iorque: Pergamon Press.
- Parot, F. (1992). Histoire. In Parot & Richelle, *Introduction à la psychologie: Histoire et méthodes* (pp. 5-194). Paris: P. U. F. (Premier cycle).
- Pereira, J. (1990). A tensão entre progresso e tradição. In António Reis (Dir.) et al., *Portugal Contemporâneo* (Vol. 2) (pp. 235-256). Lisboa: Publicações Alfa, 1990.
- Sagan, C. (1974). *Broca's brain: Reflections on the romance of science*. Ballantine Books.
- Saraiva, A. J. (1996). *A Tertúlia Ocidental: Estudos sobre Antero de Quental, Oliveira Martins, Eça de Queiroz e outros* (2ª ed., revista). Lisboa: Gradiva (Cultura & História; 9).
- Schultz, D. & Schultz, S. (1992). *A history of modern Psychology* (5th ed.). Fort Worth, Texas: Harcourt College Publishers.
- Several, E. (1993). *Educação e cultura*. Lisboa: Instituto de Novas Profissões.
- Urbano, P. (2007). *Da história e da epistemologia da Psicologia*. Dissertação de doutoramento em Psicologia, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Vial, J. (1981). Introduction. In Mialaret & Vial (Dirs.), *Histoire mondiale de l'éducation* (Vol. 1) (pp. 11-13) Paris: P.U.F.

Résumé

Réflexion critique sur la crise de l'éducation dans les sociétés industrielles contemporaines, dans une perspective historique, de l'école des scribes sumérienne aux écoles actuelles. Introduction.

Mots-clés: Crise; École; Psychologie dominante

Abstract

Critical reflection on the education crisis in the contemporary affluent societies; an historical perspective from the sumerian "é-dubba" ("tablet house") to the present schools. Introductory notes.

Key-words: Crisis; School; Mainstream psychology historique.