

Educação, cidadania e direitos humanos

Salvato Vila Verde Pires Trigo

1. Começarei por reconhecer que a temática desta conferência tem tanto de modernidade e de atualidade como de complexidade, o que torna difícil a minha tarefa de dizer algo de novo que esta douta assistência considere satisfatório para a legítima expectativa com que veio me ouvir.
2. Essa complexidade resulta, desde logo, do espectro semântico de cada um dos conceitos – educação, cidadania e direitos humanos – que me pediram para tratar de forma integrada e no contexto do hiperónimo qualidade com que gostamos de predicá-los.
3. É que o conceito de “qualidade”, no dizer de muitos, entre os quais Hans de Wit, antigo presidente da Associação Europeia para a Educação Internacional (EAIE), é uma “palavra da moda” (*fashionable word*) de grande abrangência e considerável ambiguidade.
4. Embora exista essa ambiguidade, que importa aqui não escamotear, a verdade é que cada vez mais se ouve e se lê a palavra, a propósito do sistema educativo, cuja mediatização é reconhecidamente crescente. Essa mediatização, aliás, marca incontornável desta nossa “sociedade do conhecimento”, transformou a “qualidade de ensinar, de aprofundar e de investigar não apenas numa questão educativa mas numa importante temática social e política”, como observa judiciosamente Urbain Dewinter em “tema da qualidade: um diálogo inacabado”.
5. Dewinter, responsável das relações externas da Universidade de Cornell, reconhece, sem dúvida, na esteira de Peter Drucker e de Trevor Thomas, que as questões da qualidade de ensino terão, por muito tempo ainda, um papel central nesta sociedade globalizada. Drucker, um dos mais consagrados gurus da gestão moderna, direciona claramente o seu pensamento para o lugar estratégico da educação, ao escrever em “The Age of Social Transformation”:

A educação tornar-se-á o centro da sociedade do conhecimento e a escola será a sua instituição-chave. Que conhecimento deve ter cada um de nós? O que é a “qualidade” na aprendizagem e no ensino? Estas questões tornaram-se preocupações centrais da sociedade do conhecimento e da atividade política do nosso tempo. De fato, a aquisição e a distribuição do conhecimento formal podem vir a ocupar o lugar na política da sociedade do conhecimento que a aquisição e a distribuição da propriedade e da renda têm ocupado na nossa política nos dois ou três séculos que temos chamado de Era do Capitalismo.

6. Essas preocupações resultam, além do mais, da contínua tensão entre qualidade e quantidade que, inevitavelmente, emergiu, sobretudo a partir da década de '60, quando a democratização do ensino pós-básico começou a ganhar expressão, através do acesso

| | | | | | |
|----------------------|--------|------|-----|-----------|----------------|
| Direito e Democracia | Canoas | v.15 | n.1 | p.167-183 | jan./jun. 2014 |
|----------------------|--------|------|-----|-----------|----------------|

massivo registado, na primeira fase, no ensino secundário e, depois, no ensino superior, a partir da década de '70.

7. Essa massificação, no nosso país, começou mais tarde e terá sido muito menos planificada do que noutros países, designadamente da actual União Europeia. E, de resto, digamo-lo já, tal massificação, entre nós, não é tão grande quanto, por vezes, se diz, se nos compararmos, proporcionalmente, a países cujo sistema educativo tem reconhecida e notória qualidade genérica, como o é o do Reino Unido. Vejamos, a este propósito, apenas alguns números elucidativos: em 1979, uma em cada 8 pessoas frequentava o ensino superior; em 1994, essa percentagem evoluiu para uma em cada 3 pessoas, ao mesmo tempo que se passou de um sistema binário de, aproximadamente, 45 universidades e de 33 politécnicos para um sistema único de cerca de 130 instituições universitárias que, todavia, mantêm considerável diversidade de cultura institucional.
8. O aumento do número de estudantes no sistema educativo e as mudanças profundas, quase radicais, registadas no mercado de emprego, conduziram inevitavelmente a preocupações e a pressões sobre o próprio sistema quer da parte dos governos, quer dos docentes, quer dos estudantes e suas famílias, quer dos empregadores. Convenhamos que não é fácil lidar com tantas pressões, porque existe um claro assincronismo entre a velocidade das mudanças sociais e a rapidez da resposta que o sistema educativo pode lhes dar.
9. A aceleração socioeconómica, que sustenta a nossa sociedade global, compagina-se muito mal com o centralismo e o corporativismo dos sistemas educativos tradicionais de cultura manifestamente estatizante e excessivamente funcionarista. É que a marca distintiva da globalização é a competitividade, baseada na modernização dos processos de produção, nos ganhos de produtividade, no mérito cultural, profissional e ético dos agentes e na imagem de marca dos produtos. É neste conjunto de interações que reside verdadeiramente o que vamos chamando de qualidade, “*a slippery and empty term*”, no dizer de Trevor Thomas.
10. A multivocidade e polissemia do conceito de qualidade fazem com que os diversos protagonistas sociais o abordem por prismas semióticos diferenciados. Os governos, em geral, consideram-na, as mais das vezes, no binómio custo-benefício, introduzindo a figura perniciosa da “necessidade social”, para sustentarem o conceito vago de elegibilidade como variante do financiamento do sistema. Os estudantes olham-na por um prisma essencialmente pragmático, procurando a eficiência do ensino e o conteúdo útil das qualificações que lhe transmita. Aderem, por isso, mais a estruturas curriculares flexíveis, a graus académicos modularizados, a cursos “*sandwich*”, a competências comunicativas.
11. Os docentes, pelo seu lado, sentem-se ameaçados pela pressão que os governos, os estudantes e os empregadores exercem sobre eles, responsabilizando-os, em grande parte, pela degenerescência do sistema de que todos vão falando, por indução e por contágio mediático, mas poucos têm, efectivamente, acerca do mesmo uma opinião criteriosa e sustentada.

12. Os empregadores, finalmente, relacionam a qualidade do sistema educativo com a capacidade por ele manifestada para gerar graduados com competências para resolver problemas, com habilidade para comunicar e para trabalhar em grupo e com efectivos conhecimentos de línguas estrangeiras e de tecnologias informativas.
13. Em educação, porém, não podemos transferir, sem aferi-los, certos conceitos que se tornaram correntes na economia global que as últimas duas décadas têm vindo a consolidar.
14. Rastreemos, então, esse conceito de qualidade, que mais do que um conceito abstrato, para já indefinível, começou por ser um movimento, uma forma nova de pensar e de agir, inicialmente relacionada apenas com o gerenciamento e a administração empresarial produtiva.
15. Foi A. Feigenbaum, verdadeiramente um dos primeiros teóricos da qualidade, que concebeu o conceito – movimento de Qualidade Total, isto é, “a mobilização de todos os recursos humanos no processo de sensibilização e capacitação para a busca da excelência.” Procurava-se, assim, sistematizar, à luz das realidades socioeconómicas da década de '60, os “Princípios da Administração Científica” que F. Taylor publicou em livro, em 1911, onde advogava “a eficiência, a racionalização dos métodos de trabalho, a crença no homem económico, a divisão e a hierarquização do trabalho, a relevância da organização formal.”
16. Na esteira de Taylor, W. A. Shewhart, na década de '30, desenvolve a teoria científica da administração, ao propor um método voltado para a gestão das organizações, designado por Controlo de Qualidade, baseado na aplicação de gráficos de controlo, na inspecção por amostragem e na utilização do ciclo PDCA, iniciais inglesas de planejar, fazer, verificar e agir. Este método foi ensinado e utilizado nos EUA, durante a Segunda Guerra Mundial, mas o seu uso foi prejudicado pelo boom do pós-guerra que levou as empresas a valorizarem mais a quantidade, satisfazendo, assim, com mais rapidez as enormes carências dos mercados.
17. A participação militar e política dos EUA na guerra granjeou-lhes uma onda de simpatia aos olhos dos seus próprios cidadãos e dos europeus, para quem, então, qualquer produto com a marca made in USA era considerado de qualidade. Em contraste com o furor produtivo americano e com a imagem positiva da sua indústria, o Japão viu nitidamente arrasada a marca made in Japan.
18. Derrotado na guerra e moralmente rebaixado, o Japão procurou os meios adequados para ultrapassar as sequelas que o conflito mundial lhe deixou. Fê-lo com a determinação oriental, feita de rigor e disciplina coletivas, e a busca tenaz de um modelo que lhe permitisse recuperar-se economicamente. Curiosamente, o modelo encontrou-o através de um americano, W. Edwards Deming, especialista em Controlo Estatístico de Qualidade.
19. Deming tentou refrear o furor quantitativo dos industriais americanos, procurando convencê-los de que era essencial regressar à produção com qualidade. Não lhe deram, porém, ouvidos. Os japoneses, todavia, escutaram-no, convidando-o para um

ciclo de palestras sobre essa temática na União Japonesa de Cientistas e Engenheiros (J.U.S.E.). Ao mesmo tempo que iniciava na cultura da qualidade estatísticos profissionais japonesas, Deming falou também para a Associação Japonesa de Alta Administração que reunia, então, quase meia centena dos maiores industriais do Japão, que representavam cerca de 90% do capital privado do país.

20. Durante uma década, Deming trabalhou afanosamente para, por um lado, recuperar psicologicamente o mundo do trabalho e, por outro lado, consolidar a cultura da qualidade baseada na gestão participada, considerando que a satisfação do agente produtor, isto é, do operário ou do funcionário, contribuiria para o aumento da produtividade e da qualidade do produto. O reconhecimento do Japão à acção notável de Deming veio-lhe, em primeiro lugar, pela criação pela J.U.S.E. do prémio Deming que atestava já a grande qualidade da marca made in Japan na década de '70. Mas a qualidade total incrustou-se de tal modo na cultura industrial japonesa que o prémio Japão viria confirmar a excelência que, na década de '80, aquela marca tinha atingido em todo o mundo. O milagre japonês foi, afinal, o milagre da qualidade e continua hoje a ser, sobretudo, o milagre da Educação.
21. Os americanos, surpreendidos pelo milagre japonês, procuraram atrair Deming para a causa da qualidade da indústria dos EUA, começando no início da década de '80 a sua verdadeira campanha pela Qualidade Total. Para além de Deming, outros idealizadores da cultura da qualidade, como J. M. Juran e Philip Crosby, especiais defensores do movimento da liderança pela Qualidade, contribuíram decisivamente para que a expressão made in USA voltasse no final da década de '80 a ganhar a adesão do imaginário da sociedade de consumo.
22. Resolvida a questão da qualidade no sector produtivo, inicia-se na década de '80, a par da sistematização regulamentar dos processos de produção e também dos serviços, a extensão da cultura da qualidade ao sistema de ensino. Terão sido os japoneses aqueles que deram à educação uma importância fulcral nos processos e na cultura da qualidade. O professor japonês, K. Ishikawa, afirma categoricamente que “a qualidade começa com a educação e termina com a educação”. É esta crença, transformada em prática política e social, que deu aos japoneses relevantes vantagens competitivas nas indústrias de ponta e na revolução eletrônica de que eles foram indelmentáveis arautos.
23. A cultura da qualidade passou para o sistema educativo posto em sintonia, de alguma forma, com o sector produtivo. Mais cedo do que no ocidente, no Japão, e de seguida nos chamados Tigres da Ásia, resolveu-se a equação, que entre nós, por exemplo, ainda não passa de semimiríade, da relação universidade-empresa. Teorizou-se seguramente menos a pedagogia e ela se valorizou sobretudo como uma praxis. Equacionou-se, no rigoroso e límpido conceito clássico, a didática ($\delta \iota \delta \alpha \xi \iota$) como instrução e a pedagogia ($\pi \alpha \iota \delta \alpha \chi \omega \chi \iota \alpha$) como educação. Relevou-se a substância mais do que a forma, privilegiou-se o conteúdo em função de métodos adequados, aferidos e actualizados.

24. No ocidente, entretanto, surgia uma plêiade de pedagogos e psicólogos que, nos diversos ismos que criaram, foram tornando a didáctica, menos instrução e mais construção, menos engenho e mais técnica, menos ciência e mais nesciência. A pedagogia é promovida quase a uma ciência exata por vezes, aliás, demasiado escolástica e conventual, isto é, receituária.
25. Voltaremos a esta polémica questão, pedra angular do actual edifício educativo, não sem antes visitarmos a americana Marilyn Ferguson que, na sua obra The Brain Revolution, estabeleceu o contraste entre o velho paradigma da educação e o novo paradigma da educação, na sua perspectiva.
26. Assim, ela considerava que o velho paradigma punha o acento tónico no conteúdo e na preocupação com a aquisição de um conjunto de informações “corretas” e definitivas, enquanto o novo paradigma coloca a ênfase no aprender a aprender, na questionação, no acesso à informação com carácter efêmero, na importância do contexto. Por outro lado, no velho paradigma o aprendido é considerado um produto, uma meta, mas para o novo, ele é, antes, visto como um processo, uma jornada. No velho paradigma, o ensino é estruturado com base numa hierarquia autoritária; no novo, pretende-se uma relação igualitária, aceita-se a divergência, estimula-se a autonomia. À estrutura curricular rígida e fixa e à compartimentação etária do velho paradigma opõe o novo uma estrutura flexível e a crença de que há vários caminhos para ensinar a mesma coisa, além de considerar o indivíduo independente de faixa ou grupo etário.
27. Em suma, o velho paradigma valoriza sobretudo o conhecimento livresco, teórico e abstrato, a que o novo opõe a complementação por experimentos e pela experiência, não só na sala de aula como fora dela, designadamente em viagens de estudo, actividades circum-escolares, etc. Enfim, talvez a mudança de paradigmas mais significativa tenha sido a da substituição da educação escolar, como uma necessidade social, durante um certo período de tempo, fixado no sistema educativo com o objectivo de assimilar habilidades mínimas e treinar para o desempenho de determinado papel, a substituição, dizíamos, por uma educação como processo que dura toda a vida – o famoso princípio dos três L, isto é, long life learning, como modelo ajustado à actualização que o envelhecimento rápido dos conhecimentos hodiernos nos exige.
28. Este é verdadeiramente o maior desafio que os sistemas educativos do nosso tempo têm de enfrentar, para cumprirem eficazmente o papel estruturante e de relevância social que hoje possuem. O conceito de escola vai mudando para o de um espaço aberto ao mundo, onde quem ensina também aprende e onde, sobretudo, deve haver a preocupação não só de ensinar a aprender, mas de aprender a aprender.
29. A mudança de paradigmas, teorizada por Marilyn Ferguson, fez com que o sistema entrasse, inevitavelmente, em crise. Crise obviamente agravada pela massificação do sistema de ensino, consequência, diríamos normal, da grande mobilidade social provocada pela economia da produção em massa. A crise é, naturalmente, de

quantidade, para a qual o sistema não estava preparado nem tinha a flexibilidade necessária para responder, com celeridade e eficácia, ao surto de crescimento do número de alunos e das expectativas sociais dos seus familiares diretos. Mas a crise é também gerada pelo modelo de Escola que a nova era tecnológica traz consigo.

30. Escola que, de elemento complementar do processo educacional e de socialização do indivíduo, passará para fundamento desse processo, na sequência da alteração do conceito de família e da sua cultura própria, que a urbanização crescente das sociedades trouxe com ela, coagindo ao trabalho biparental. A família, tradicional aliada da escola, manifesta ou omissamente, torna-se, por isso, fonte de pequena conflitualidade, interferindo indiretamente na função docente por necessidade de compensar as ausências e o pouco tempo que passa com os seus educandos, facilitando-lhes indevidamente a vida escolar e tornando a defesa de situações não raras vezes ficcionadas por alunos com imaginação mais fértil. O professor vai vendo a sua legítima autoridade degradar-se e a sua motivação, quando existe por vocação profissional, a esfriar-se. A componente formativa da sua função fica necessariamente perturbada, na proporção em que o seu papel social vai perdendo valor.
31. Entretanto, o crescimento do sistema faz entrar nele muitos agentes do processo educativo com perfis formativos e informativos bem diferentes dos que caracterizavam os agentes seus antecessores. A vocação e o espírito de missão de serviço público vão cedendo o lugar a uma funcionarização empregatícia com o risco de se fazer do ensino um mero trabalho de subsistência social. Ser professor torna-se, assim, uma alternativa à distorção do mercado de emprego com as consequências científicas, pedagógicas e didáticas que tal fato acarreta.
32. Por outro lado, a mediatização generalizada da cultura e a proeminência do audiovisual, como fonte privilegiada de informação e de sociabilidade, transforma o acto de ensinar num plano de competitividade cognitiva com meios poderosos de pseudoautoridade científica e cultural que conflituam com as competências pressupostas no professor. A relação ensino-aprendizagem assenta excessivamente na oralidade e na tomada de notas, as mais das vezes, por via outiva, sustentada cada vez menos por leituras complementares, para além das indispensáveis leituras obrigatórias, quase sempre feitas apressadamente em vésperas de avaliações. O processo educativo mecaniza-se e perde o entusiasmo da curiosidade do saber, que caracterizava o mesmo processo nos tempos em que a mídia não espetacularizava, como hoje, as suas programações, nem existiam tantas atracções e recreações a competir poderosamente com a necessidade do estudo e da reflexão.
33. O professor é, por isso, desafiado à criatividade pedagógica e didática como meio para neutralizar o fascínio dos lazeres e do audiovisual, tornando a aula num espaço simultaneamente útil e aprazível: útil nos conteúdos que a preenchem e aprazível nos métodos de transmiti-los.
34. É a necessidade de conjugar a ciência com a pedagogia, num momento em que a democratização política e as novas tecnologias de informação nos inundam de

teorias e de modelos educacionais com que as universidades nem sempre lidaram da forma mais adequada para a sua função de formação de agentes para o processo educativo. Consumiram-se a esmo alguns modelos e teorias, se não impróprias, pelo menos, inadequadas ao contexto cultural da escola. Outras foram transferidas para a relação ensino-aprendizagem sem a necessária aferição e aculturação, o que provocou objetivas lesões no discurso científico e pedagógico universitário, especialmente no domínio das humanidades e das ciências sociais.

35. A falta de aculturação e, por vezes, mesmo de assimilação de certas teorias, servidas por hermetismos verbais pululando pelo nosso sistema educativo, criadores de psicologismos e de pedagogismos paralelos, que, no conjunto baralharam e confundiram a aprendizagem e a sua transformação em ato didático, onde se reproduziam modelos de grande vaguidade e, até mesmo, de certo novorriquismo científico assaz pernicioso.
36. A caricatura destes modelos, que afetaram não apenas o nosso sistema educativo, mas uma boa parte dos sistemas educativos europeus, com especial destaque para o francês, e o próprio sistema americano e os sistemas sul-americanos, como o brasileiro, fê-la o poeta Carlos Drummond de Andrade no poema “Exorcismo”:

“Da leitura sintagmática

Da leitura paradigmática do enunciado

Da linguagem fática

Da fatividade e da não fatividade na oração principal

Libera nos Domine

Da organização categorial da língua

Da principalidade da língua no conjunto dos sistemas semiológicos

Da concretez das unidades no estatuto que dialetalize a língua

Da ortolinguagem

Libera nos Domine

Do programa epistemológico da obra

Do corte epistemológico e do corte dialógico

Do substrato acústico do culminador

Dos sistemas genitivamente afins

Libera nos Domine

Da camada imagética

Do espaço heterotópico

Das relações entre topos e macrotopos

Do elemento supra segmental

Libera nos Domine

Da semia

Do sema, do semena, do semantema

Do lexema

Do classema, do mema, sentema

Libera nos Domine

Da estruturação semémica

Do idioleto e da pancronia científica

Da confiabilidade dos testes psicolinguísticos

Da análise computacional da estruturação silábica dos falares regionais

Libera nos Domine

Do vocoide

Do vocoide nasal puro e sem fechamento consonantal

Do vocoide baixo e do semivocoide homorgânico

Do geide vocálico

Libera nos Domine

Da linguística, frástica e transfrástica

Do signo cinésico, do signo icônico e do signo gestual

Da elitização pronominal obrigatória

Da glossemática

Libera nos Domine

Da estrutura exo-semântica da linguagem musical

Da totalidade sincrética do emissor

Da linguística gerativo-transformacional

Do movimento transformacionalista

Libera nos Domine

Das aparições de Chomsky, de Mehler, de Perchonock

De Saussure, Cassirer, Troubetzkov, Althusser,

De Zolkiewski Jacobson, Barthes, Derrida, Todorov

De Greimas, Fodor, Chao, Lacan et caterva

Libera nos Domine

37. Libelo terrível dos modismos universitários que, infelizmente, passaram para salas de aula de adolescentes que, por virtude de alguns deles, foram supliciados por uma

linguisticidade glossomaniaca talvez mais perniciosa do que a gramaticomania que, no passado, prejudicou a relação de sadio amor que todos os alunos deveriam manter com a sua língua materna.

38. Sebastião da Gama, exemplar professor da língua materna, teceu a esse respeito judiciosas considerações que importará aqui analisar:

Olho para o passado e vejo a Gramática. A Gramática. A Gramática.” – exclamava o professor de Português a que já me referi – Sebastião da Gama – para acrescentar em seguida: “Eu nem sei como aprendi a gostar de ler. Talvez por uma predisposição interior, uma fatalidade. Deve ser, sim: porque os meus colegas não liam e estou quase certo de que não leem... Fechavam os livros, mas era por causa da Gramática. Por que é que não se ensina a Gramática, já sistematizada, senão depois de os escolares poderem já ver o que ela é e sobretudo de já gostarem das palavras? A palavra, para os gramaticómanos, é um cadáver numa mesa de anatomia; quem pode amar um cadáver? Depois da dissecação do estilo, a beleza, a música, a personalidade de cada palavra já não pode ser gostada pela criança, receosa de errar o gênero, o número, a forma da palavra que tem em frente; e receosa do oito, do sete, do seis da tabela; e receosa do ponteiro com que certos professores ensinam, impõem a gramática.

39. Porque insistimos tanto na questão da língua materna para abordar a problemática da qualidade da educação e do ensino? É que, todos sabemos, a língua materna é o elemento estruturante de todo o processo educativo. Como dizia o filósofo britânico, John Locke, nada existe no pensamento que, primeiro, não tenha passado nos sentidos, e essa passagem pelos sentidos para chegar ao pensamento se faz pela intermediação da língua, ganhando o seu domínio particular relevo no ensino superior, lá onde se forja a cidadania plena e se garante mais qualidade na observância dos direitos humanos.
40. De fato, é na Universidade que a tríade educação, cidadania e direitos humanos melhor se cultua e se desenvolveu, desde os seus primórdios na Idade Média.
41. Uma das heranças mais importantes que recebemos da Idade Média foi, sem dúvida, a organização do sistema de ensino superior ou universitário. Roger Gal (1960) diz mesmo que “as divisões das nossas faculdades de ensino são ainda as da Idade Média, e (que) o ensino secundário, que a elas conduz, traz ainda a marca das criações medievais, quer no espírito quer na invenção”.
42. As afirmações de Gal eram pertinentes, no tempo em que as produziu, no início da década de 1960, altura em que “os ventos da mudança”, como disse McMillan, não tinham ainda soprado pelos corredores sombrios e pelas salas de ar pesado das velhas universidades europeias. Hoje, passadas cinco décadas, Gal já não teria razão.
43. Com efeito, as últimas décadas têm sido particularmente fecundas em “ventos de mudança” nos sistemas de educação e de ensino à escala global, o que não significa que o arejamento tenha sido suficiente para fazer desaparecer definitivamente o mofo medieval. Estamos, porém, a caminho, como veremos seguidamente.

44. Começemos por invocar o importante ensaio de Alison Wolf, professor de educação na Universidade de Londres, **Does Education Matter? Myths about Education and Economic Growth**, em que o autor chama a atenção para o risco de se tratar a questão apenas do ponto de vista quantitativo e dentro de uma lógica de causalidade simples entre educação e crescimento económico.
45. Que essa causalidade existe, mas não é linear, demonstra-o a própria situação de muitos países, onde o crescimento quantitativo de diplomados não tem sido só por si suficiente para mudar o modelo de desenvolvimento. Fundamentalmente, digo eu, porque a escola, na acepção mais ampla do conceito, não tem sido, entre nós, considerada como elemento estruturante desse processo.
46. O nosso modelo económico mantém a sua histórica assincronia, não tendo, na generalidade, saído da base dual capital/trabalho, típica da primeira era industrial, para a pós-moderna plataforma triádica do capital/trabalho/conhecimento, onde se destaca e enfatiza um novo e particular conceito – o do conhecimento útil como principal força de produção.
47. O conhecimento foi, por séculos, um exclusivo da escola usado principalmente para estratificação social e, por isso, desigualmente distribuído, porque isolado da sociedade. A universidade alimentava-se por endogamia, perpetuando glosas de motes pré-definidos a que se chamava teses, na discussão das quais mais se envolvia do que evoluía numa interminável circularidade, ora feita de tropismos ora de autotelias retoricamente bem trajadas.
48. O conhecimento era um fim em si mesmo e não o meio pelo qual a escola se propunha intervir e transformar a sociedade, pelo apetrechamento dos seus membros com ferramentas intelectuais e com valores éticos formadores do carácter cidadão. A escola era, por isso, olhada como divorciada da realidade social, desnecessária, portanto, para a economia doméstica ou institucionalizada, que supinamente a ignorava e, nalguns casos, mesmo detestava, por se constituir em atraso na chegada ao mundo do trabalho. Vem desse tempo a falsa dicotomia entre os verbos estudar e trabalhar, dicotomia de que ainda hoje padecemos os nefastos efeitos, o não menor dos quais é o altíssimo insucesso escolar em todos os níveis do ensino.
49. E, todavia, faz parte da nossa condição humana, desde a mais tenra infância, o desejo de aprender, expresso permanentemente por uma curiosidade de conhecer e de compreender o nosso pequeno mundo, feito de relações de autoridade e de afectos, que transmitem segurança e sentimento de pertença à comunidade da família.
50. A escola deveria continuar a estimular e a satisfazer essa curiosidade, organizando-se como espaço de salutar convivência e solidariedade no trabalho de aprender e de valorizar o conhecimento. Aprender a ser e valorizar o esforço de ter. De ter o conhecimento como um dos fatores mais importantes da transformação da sociedade.
51. Como bem escreveu Carlos Vogt, *“um dos grandes desafios do mundo contemporâneo é, ao lado do chamado desenvolvimento sustentável, o da transformação do*

conhecimento em riqueza.” “*Como transformar conhecimento em valor econômico e social, ou, num dos jargões comuns ao nosso tempo, como agregar valor ao conhecimento?*” É este, segundo Vogt, o desafio tecnológico com que hoje as sociedades se confrontam.

52. É neste desafio que assenta esta economia pós-moderna chamada de economia do conhecimento. Compreender o ciclo do conhecimento e intervir nele é, sem dúvida, uma das principais funções da escola do nosso tempo. Esse ciclo vai da investigação fundamental, produzida nas universidades e outras instituições afins, passa pela investigação aplicada e resulta em inovação tecnológica capaz de acrescentar valor comercial, que o mesmo é dizer, resulta em produto de mercado.
53. É neste desafio tecnológico que a universidade se encontra com a empresa, num diálogo sustentado na busca de soluções possíveis para problemas reais, do qual deve ser afastada toda a ânsia de rei Midas. Dividir a riqueza, fruto do conhecimento, e socializar o acesso aos seus beneficiários, frutos da tecnologia e da inovação é, sem dúvida, o desafio maior feito à escola como lugar da ética do desenvolvimento.
54. É sabido que uma das diferenças básicas entre a economia tipicamente industrial e a economia do conhecimento radica nas suas diferentes lógicas de produção: a lógica de produção da economia industrial era multiplicar o mesmo produto, massificando-o para um número cada vez maior de consumidores, enquanto na economia do conhecimento essa lógica é invertida, para multiplicar, cada vez mais, o mesmo produto, num processo de constante diferenciação, para o mesmo segmento e o mesmo número de consumidores. É o que acontece hoje com o mercado dos *gadgets* e das *comodities* eletrônicas, em processo de obsolescência espantosa apenas justificado pela economia virtual e erótica, como diria a Escola de Frankfurt, na qual se vendem mais excitações do que produtos.
55. É óbvio que a maior parte dessas excitações são fruto das inovações tecnológicas geradas pela pesquisa, em que a universidade tem participado. Talvez a sublimação de tais excitações tenha sido a utilização da modelização matemática, para construir futuros e opções ou para alterar a função histórica e social da moeda de elemento de troca por um produto real, para elemento especulativo de multiplicação aparente de valor sem acrescentar trabalho.
56. Temos de interrogar com firmeza esse modelo de economia virtual a cuja falência todos acabamos dolorosamente de assistir. Uma economia que, em verdadeiro rigor etimológico, não o era, porque essa os gregos inventaram-na, depois das extravagâncias do ócio, ao chamarem a atenção para a necessidade do *oikou nomos*, isto é, do governo da casa, ou seja, a economia em que cada um deveria viver de acordo com as suas possibilidades reais. Por isso é que a economia foi evoluindo da simples preocupação de poupar para uma ciência que era, afinal, também um talento posto à disposição da arte de saber gastar. Ora, essa ciência da arte de saber gastar ensinou sempre, quando ensinou bem, que não deve gastar-se mais do que aquilo que pode pagar-se, tendo em atenção a origem dos nossos rendimentos reais,

sustentados essencialmente no trabalho ou na equação honesta do capital/trabalho/conhecimento.

57. A universidade, que deveria estar atenta a esta deriva de construção de um modelo económico baseado essencialmente na especulação da moeda, acabou por alimentá-lo de forma perniciosa, criando paradigmas teóricos de actuação prática, academicamente pouco sustentados mas sintonizados com a economia das excitações e da moda, desta feita, a de criar um novo produto-referência – o MBA – alimento ansiado pelo imaginário de todos os que aspiravam a um lugar dominante nessa economia virtual, exportada do el dorado da Wall Street para a escala global. Tanto se sublimou o MBA que para ele se criou também uma bolsa de valores e de hierarquias à semelhança das bolsas e dos fundos dos Madoff da vida. As consequências dessa excitação conhecemo-las infelizmente muito bem.
58. Essas semelhanças e aproximações entre a especulação financeira e as especulações da teoria de jogos, que se erigiram como quadro de referência, contaminaram também a organização e os modelos de ensino e de investigação universitários, com domínio quase absoluto dos *refrees* que, se no início eram *peers*, rapidamente passaram a gurus projetados por uma economia editorial que, em boa parte dos casos, condicionava o consumo pela utilização massiva da palavra ciência e dos adjectivos correlatos, para descartar contestações de valor.
59. Muitos universitários, com receio de que os acusassem de desatualizados ou fora de moda, aderiram à frequência dessas catedrais, aonde, por vezes, iam rezar aos seus próprios deuses que conheciam melhor do que os celebrantes que não se cansavam de citar profusamente para, na maior parte dos casos, abonar o óbvio. Assim se assistiu passivamente à criação de modelos de soberania dita científica que era cómodo aceitar, porque custa bem menos repetir os outros do que refletir e inovar. Além disso, ainda tinha a vantagem de ser mais *fashionable* e de *auctoritas* estrangeira que sempre deslumbrava mais ... Entretanto, o país, nas suas carências económicas, culturais, sociais, políticas e científicas próprias ficava por estudar, por problematizar, por questionar nas suas políticas públicas ou privadas.
60. Neste interim, as empresas e suas associações representativas continuam a clamar que a universidade não forma para a economia real, para o emprego necessário, esquecendo-se elas, todavia, de dizer que 80% do emprego no mundo é, ainda hoje, da responsabilidade de empresários que não têm mais do que a escolaridade básica e cujo modelo de desenvolvimento radica no salariozinho baixo e na mão de obra indiferenciada. Não querendo apostar em trabalho qualificado que poderia gerar inovação tecnológica e inovação de produtos, esta economia mais braçal do que intelectual não tem condições de competitividade, ficando o país a ver navios, não os que saem dos nossos cais com as nossas exportações, mas os que a eles chegam trazendo o que importamos, às vezes sem grandes condições de o pagarmos.
61. Esse modelo de desenvolvimento gera, por isso mesmo, uma enorme contradição entre nós: a nossa mão de obra é culturalmente muito pouco qualificada, não

obstante lançamos no desemprego milhares de diplomados a quem a universidade deve sobretudo ensinar a pensar cada vez mais no país e cada vez melhor na procura de novos caminhos e de novos modelos de desenvolvimento, desde logo pela redefinição do trabalho e por uma diferente gestão do conhecimento.

62. A universidade com as empresas, de preferência, mas sem elas, se necessário, deve interrogar-se sobre o futuro do trabalho, tal como ainda hoje o conhecemos entre nós: sobre as novas tecnologias de informação como uma oportunidade e não como um risco: sobre a formação ao longo da vida para a potenciação duma engenharia da inteligência e das qualidades humanas, como querem Anne de Beer e Pierre Lévy: sobre a aprendizagem à distância e o teletrabalho: sobre a geração de competências dentro das empresas pelo envolvimento dos seus trabalhadores em sugestões de criatividade, de inovação e de melhoria dos processos produtivos; sobre a polivalência e a flexissegurança, como novos paradigmas do trabalho produtivo e transformador capaz de implodir a funcionarização que caracteriza as relações de trabalho do nosso tempo.
63. Só pelo pensamento criativo e sustentado na história passada e recente do nosso modelo económico e de desenvolvimento, formando nas nossas universidades cidadãos capazes de analisar sistemicamente o seu país, sem por isso terem de prescindir do conhecimento aprofundado dos outros, seremos capazes de reconstruir um novo modelo de economia internacional hoje em perigosa estagnação.
64. A estagnação da chamada economia real é, como se sabe, uma consequência, entre outras, do crescimento desproporcionado do mercado financeiro e duma visão tacanha de que as atividades de aprendizagem, de investigação e de desenvolvimento não são prioritárias. Quem assim pensa não percebe que uma economia só se sustenta e desenvolve se gerar riqueza, o que não é a mesma coisa que gerar apenas dinheiro. A mentalidade “fluxo de caixa” (cash flow), segundo a qual dinheiro gera dinheiro, sem o necessário lastro em produção e trabalho, é nefasta para a sustentabilidade do nosso desenvolvimento.
65. Os agentes económicos, que desejem sair vencedores desta era da competitividade e da competência, terão de perceber que lidam com 3 grandes constrangimentos estratégicos: uma fraca aposta política, até há bem pouco tempo, no desenvolvimento das pessoas; a inexistência duma cultura de esforço e de “orientação para o trabalho”; a ausência de uma verdadeira valorização do estudo e do aprender, ainda que exista uma hipervalorização do diploma.
66. Precisamos, portanto, antes de qualquer outro choque, fiscal ou tecnológico, precisamos, repito, de um choque matricial, que é o choque cultural, propiciador e patrocinador de qualquer outro choque ambicionado. Já no ano de 1968, Jacques Berque, professor do Collège de France, profetizava com justeza: “É preciso negar à actividade tecnológica o direito de abolir as outras dimensões do homem, porque nós verificamos a sua impotência para fundar, por si só, uma civilização. Ela constitui, ao contrário, uma fase que modifica necessariamente todas as dimensões do homem,

nas quais temos de enquadrá-la, o que, aliás, lhe dá a sua dignidade antropológica”. Se não alterarmos as nossas atitudes e o nosso comportamento perante o trabalho, as relações laborais, a organização social e política do país; se não mudarmos culturalmente, não haverá tecnologia que nos valha, porque continuaremos a passar a falsa imagem de “filhos da prosperidade”, quando estamos, cada vez mais, às portas de sermos “órfãos da incerteza”, como apropriadamente escreveu Marco Aurélio Viana em *Mudando Paradigmas*.

67. A complexidade do mundo de hoje, a rápida mutabilidade dos mercados, o advento massivo de novos produtos e de novos consumidores culturalmente distintos; o choque de civilizações que está a ser artificialmente alimentado por uma economia de grande evolução tecnológica, obriga-nos a todos a compreender que ao “executivo ou gestor da prosperidade” dos anos ‘80 e ‘90 sucedeu o “executivo ou gestor da perplexidade” do nosso tempo, tantas e tão rápidas são as mudanças da economia contemporânea que, hoje, drasticamente, sabemos que estava construída sobre as areias movediças da especulação financeira.
68. O espaço adequado para analisar a complexidade do nosso mundo e precaver perplexidades futuras é a universidade, desde que ela acredite convictamente na evidência enunciada por W. Warren Wagar: “O passado passou. O presente passa rapidamente a cada dia. A única coisa que podemos mudar é o futuro.” Essa será a universidade do futuro, aquela que olhará para o conhecimento como uma das mais importantes e determinantes commodities do nosso tempo. Aquela que acredita com John Fien que” o bem-estar de todas as gerações futuras depende da habilidade e da eficácia com as quais informamos e inspiramos a base de conhecimento e os valores daqueles que atualmente estão nas nossas escolas e universidades.”
69. Essa universidade só poderá ser aquela que estiver preparada para dessacralizar e desterritorializar o conhecimento, aceitando que este reside na comunidade humana que o recebe, que o produz, que o transforma, que o faz circular e não no espaço geográfico dum campus, onde deverá estar guardado pelas vestais dum templo que já não tem mais tempo. Uma universidade que se assuma como bastião da cidadania e como defensora intransigente dos direitos humanos.
70. Mas do que falamos nós, quando dizemos cidadão, quando configuramos cidadania? Na língua portuguesa, que é hoje idioma de cidadanias, a palavra “cidadão” terá entrado em 1361, quando o cronista atribuiu a Lourenço Maça o título de “cidadão vizinho”, para caracterizar a postura por ele adoptada perante o aluazil. Aparentemente, os dois termos não seriam compagináveis, pois, etimologicamente, referenciavam estatutos diferentes e até opositivos: cidadão seria o habitante da “civitas” (cidade) e vizinho, o morador do lugarejo (vicus), parte administrativa duma aldeia (pagus). Percebe-se, por isso, que a acepção com que a palavra entra na nossa língua se distancia da etimologia, ganhando, outrossim, contornos filológicos a que, quatro séculos depois, se agregaram semânticas políticas.

71. Uma dessas semânticas devemos-la a Beaumarchais que, em 1774, processado por conselheiro de Paris, pronunciou no parlamento francês discurso em sua defesa, que iniciou nos seguintes termos:

Eu sou um cidadão; não sou um banqueiro, nem um abade, nem um cortesão, nem um favorecido, nada daquilo a que se chama um poder; eu sou um cidadão, isto é, alguma coisa de novo, alguma coisa de imprevisto e de desconhecido em França; eu sou um cidadão, quer dizer, aquilo que já devíeis ser há duzentos anos e que sereis dentro de vinte talvez!

72. Foi a partir deste discurso cidadão que, segundo Antenor Nascentes, todos os espíritos liberais e todos os homens de iniciativa preocupados com o interesse social usaram o título de “cidadãos”. Foi a partir daí que cidadão se substantivou, porque, antes, era simples adjectivo. Foi como adjectivo, aliás, que entrou na língua portuguesa, pelo que a aparente contradição de “cidadão vizinho”, a que aludi, se desfaz, ao lermos essa expressão, ao sabor do tempo, como “vizinho”, isto é, morador ou habitante, “cidadão”, isto é, da cidade.
73. Regressamos, como se vê, à dimensão adjectiva do conceito, reencontrando-nos com o discurso de Beaumarchais, acepção bem distinta da que lhe era dada na Grécia antiga em que foi definido como o indivíduo que desfrutava do direito de participar da vida política da cidade (polis), o que era vedado à mulher, ao estrangeiro e ao escravo. Cidadão era, por isso, um estatuto a que só acediam alguns homens – exactamente aqueles que tinham voz na polis – os políticos.
74. Terá sido esta aceção ateniense da palavra que levou Rousseau a escrever no seu *Émile* que “*é preciso optar entre fazer um homem e fazer um cidadão, porque não podemos fazer ao mesmo tempo um e outro*”? Ou de uma forma ainda mais desabrida acrescentar que “*pátria e cidadão são palavras que deveriam banir-se das línguas modernas*”? Que axiologia presidia a estas considerações espantosas aos olhos deste nosso tempo em que buscamos a fusão do homem com o cidadão e uma nova semiose para o conceito de pátria?
75. Os valores da educação emiliana e panglossiana eram, realmente, dialíticos e segregativos do homem e do cidadão, porque esta palavra tinha para ela um espectro semântico muito ático e muito, excessivamente, político. E, convenhamos, que essa sinonímia que então se fazia entre cidadão e político era mais do que imperfeita, especialmente se nos situarmos numa perspectiva analítica dos sistemas democráticos que, em rigor, inexistem, se não assentarem na cidadania esclarecida, na opinião pública discernente, como diria António Sérgio.
76. Mas tal imperfeita sinonímia persistiu e infelizmente persiste ainda entre aqueles que se consideram iluminados para exercerem o poder político *no qual veem, tantas vezes, não uma oportunidade de servir a causa comum, a res publica, mas uma ocasião de jactância, de vaidadezinha irritada e de soberbia irritante.*

77. Vêm de longe estas maleitas entre aqueles homens que, falhos de regras e de valores, se irritam com a cidadania alheia, porque a sentem como ameaça ao curso livre do princípio de Peter. É eloquente, a este propósito alegórico, o extracto que lhes vou ler do “Diálogo das Fontes” inserto na célebre obra *Apólogos Dialogais* do nosso escritor seiscentista D. Francisco Manuel de Melo:

Começa-se por um pequeno de mau ensino, sua ponta de soberbo, falar em matérias altas, posto que delas se não saiba a metade do que se diz; acompanhar aos grandes ministros, visitar-lhes e ser-lhes molesto. Fingir zelo e siso, quer o haja quer não; guardar oportunas correspondências; desejar das damas, praticar sobre as novas, acudir ao paço, uma migalha de mexerico, quatro dedos de falar à vontade e gabar o que não importa uma mão travessa; achar razão, graça e justiça aos vadios, importuno em lhes fazer cortesia, pontual em doenças, noivados e boas-festas, e ser liberal, que é oiro sobre azul; que com isto, e outra muita prolixidade, não pode escapar vosso nome de andar nas consultas(...). Lástima é que para escolher um melão se façam mais provas e diligências de sua bondade que para um conselheiro e um ministro.

78. Já então era, como se vê, o princípio de Peter o maior corruptor da cidadania, esclarecida claro está, porque aqui o adjectivo não é qualificativo, é simplesmente epítetico e, nalguns casos, obviamente pleonástico. Como pleonástico parecia Flaubert, quando conclamava: “Eclairez-vous, classes éclairées! (...) mais avant d’envoyer le peuple à l’école, allez-y vous-mêmes!” A Escola, donde promana a luz do conhecimento, onde se substancia a razão, aonde se vai aprender a ser cidadão, torna-se no núcleo estruturante duma sociedade com valores.

79. Da Escola, do sistema de educação, escrevia António Sérgio, depende a existência de uma opinião pública, legítima e eficaz, essencial para a fiscalização da democracia, elemento constituinte, portanto, da própria democracia. É na escola que se aprende melhor e mais fundo a civilização e os seus valores fundamentais que determinam e sustentam a cultura que nos individualiza como seres humanos, que nos idiosincratiza. E aqui reside, não tenhamos dúvidas, a pedra angular da construção da cidadania, da germinação dos cidadãos-baluartes dum estado moderno que se deseja regulador, quanto baste; justo, para que respeite e se respeite; solidário, o suficiente para corrigir e colmatar insuficiências; mas firme no combate ao parasitismo social, à pobreza hipócrita e profissionalizada, à privatização marginal do espaço público, à tolerância com o crime, à promoção mediática do pícaro e do anti-herói como exemplos sociais ou de vida, à exploração da incultura e do analfabetismo, à aliteracia impante, à paternidade ou à maternidade irresponsável, viciosa e violenta!

80. Dum estado que compreenda que, antes de qualquer choque tecnológico ou fiscal, precisamos dum choque cultural, porque deste dependem todos os outros, por ser ele um choque de cidadania, de reequilíbrio e reconciliação dos nossos direitos com os nossos deveres. Da afirmação, enfim, dos direitos humanos sem distinção ou

discriminação de género como a que, inexplicavelmente, a Economia vem fazendo da mulher em idade fértil, forçando-a a poscrastinar ou mesmo abdicar do seu inalienável direito à maternidade, quando, se fosse inteligente e não fosse egoísta, deveria era acarinhar quem é determinante para a sustentabilidade demográfica, sem a qual não existe economia.

(01 de outubro de 2013)

Salvato Vila Verde Pires Trigo

65 anos, natural da freguesia de Estorãos (Ponte de Lima).

Doutor em Literaturas de Expressão Portuguesa pela Universidade do Porto (1981),

Agregação em Literatura Africana de Língua Portuguesa pela Universidade do Porto (1989).

Entre 1976 e 2000, foi Assistente e Professor da Faculdade de Letras do Porto, de cujo Conselho Directivo foi vice-presidente eleito; Fundador e Director da Escola Superior de Jornalismo; 1º Presidente da Comissão Instaladora do Instituto Politécnico de Viana do Castelo; Instituidor e Presidente da Fundação Ensino e Cultura “Fernando Pessoa”; 1º Presidente da Direcção da APESP – Associação Portuguesa do Ensino Superior Privado; Vice-Presidente do Réseau Transméditerranéen des Centres de Formation Multimédia (França);

Reitor da Universidade Fernando Pessoa.

Autor de vários livros e trabalhos científicos nas duas áreas principais da sua especialização (literaturas de língua portuguesa e comunicação) publicados no país e no estrangeiro. Articulista em vários periódicos nacionais e internacionais como: Colóquio/ Letras (Lisboa), Nova Renascença (Porto), Letras Hoje (Porto Alegre-Brasil), Rêvue de Littérature Comparée (Paris), Sociological Abstracts (Nova Iorque).

Ensinou como Professor Visitante e participou de júris de provas académicas em Universidades de vários países, como Brasil, Canadá, Espanha, França, Holanda, Itália e Venezuela.

No âmbito da sua atividade universitária internacional, criou o “Projeto Brasil” (1991-2000) – rede de universidades europeias para oferta de programas de formação doutoral a docentes de instituições de ensino superior de todo o Brasil, em regime de *blended learning*. Este programa de formação doutoral esteve sediado na ULBRA, durante os 10 anos da sua execução.

Entre as várias distinções, destacam-se: Medalha A. Nobling da Sociedade de Língua Portuguesa (Brasil); Chevalier de l’Ordre des Palmes Académiques (França); Doutor “Honoris Causa” pela ULBRA – Universidade Luterana do Brasil (Brasil); Título de Cidadão Honorário da Cidade de Porto Alegre-Rio Grande do Sul (Brasil); Prémio de “Comunicador do Ano”, em Setembro de 1998, pela Federation of European Industrial Editors Associations (Suíça); Comendador da Ordem do Infante D. Henrique, concedida por S. Exia. o Presidente da República Portuguesa, Dr. Jorge Sampaio; “Doctor Honoris Causa” pela Université du Sud Toulon-Var (França).

Da sua atividade cívica e política destaca-se: Mandatário Distrital de Viana do Castelo da candidatura do Dr. Mário Soares à Presidência da República (1985 e 2006); Presidente da Assembleia Municipal de Ponte de Lima (1993-97); Mandatário Distrital de Viana do Castelo da candidatura do Dr. Jorge Sampaio à Presidência da República (1995 e 1999).