

A EDUCAÇÃO E A QUESTÃO DO SEU ENRAIZAMENTO

JOSÉ LUÍS BRANDÃO DA LUZ
Universidade dos Açores

O sentimento que, desde o começo, acompanha as presentes notas nasce da convicção que a educação se apresenta indissociável dos projetos de vida que cada um vai desenhando com os materiais que recolhe na sua formação e com o furor dos sonhos que o animam. Os tópicos que de seguida alinhámos, num andamento sem ritmo compassado mas nem por isso menos decidido, cumprem o propósito de abordar o processo educativo a partir da tomada de consciência do sentido que o poderá inspirar. O elo de ligação que os encadeia talvez o encontremos, não tanto na argumentação desenvolvida, mas antes na atmosfera de intimidade que os envolve, a qual procura trazer ao decima os elementos mais comuns que qualquer experiência de ensino facilmente poderá perceber.

1. Ao visar a construção dos cenários onde, no interior de cada um, se tecem mundividências e se jogam as mais diversas opções, a educação afigura-se como sendo um ato de natureza moral, que não poderá, por isso, circunscrever-se à apreciação dos resultados exteriores que produz. Os atos da educação modelam a personalidade e deste centro dirigem todo o agir. Ao contrário dos atos mecânicos, cujos efeitos transitam de um para outro objeto, prestando-se por isso a serem medidos e avaliados segundo critérios comuns a vários observadores, as alterações

que os atos morais provocam têm lugar na consciência, pelo que os seus efeitos se refletem fundamentalmente na formação do carácter ou da personalidade de cada um. Mesmo quando se projetam no exterior, o critério que poderá conduzir a sua apreciação é inseparável da intencionalidade que eles transportam, pelo que somente o sujeito do agir poderá, em última instância, proceder à sua certificação. As ações morais lidam com significações e são por elas mobilizadas, enquanto os atos mecânicos resultam da intensidade das forças que neles atuam. A natureza ínsita que os atos morais revestem distingue-os dos simples comportamentos, uma vez que os benefícios que resultam da sua realização ficam no interior de quem os protagoniza, que poderá sentir-se recompensado pelo aperfeiçoamento interior que logrou alcançar. Pelo contrário, o aperfeiçoamento que os atos mecânicos produzem não fica no agente que os promoveu, mas transita para os efeitos exteriores que deles derivam. Além do mais, a ressonância que amplia a dimensão dos atos morais não resulta da aplicação de forças físicas, que multiplicam os seus efeitos, mas, como acontece de forma singular na educação, do desejo de realização das potencialidades pessoais, que confere finalidade à ação educativa e a torna um ato verdadeiramente único. Ao contrário das ações mecânicas, que poderão ser produzidas por qualquer pessoa ou agente, as ações morais apenas poderão ser originadas pela iniciativa de quem as pratica, de acordo com as suas opções e preferências. Por isso se atribui às pessoas a origem e a responsabilidade dos seus atos. No caso da ação educativa, o seu propósito formativo é em primeiro lugar a transformação da pessoa a partir do seu interior, não se circunscrevendo à mera programação de procedimentos que apenas têm a vantagem de uniformizarem comportamentos ou assegurarem a execução mecânica de competências. Compreende-se assim que a ação do professor tenha de ter em vista a esfera íntima do estudante, em que ele poderá sentir-se mobilizado pela formação que recebe. Enquanto tomar como meta a obtenção de resultados exteriores, a sua ação ficará reduzida à produção padronizada de comportamentos, que poderão facilmente ser objeto dum treinamento eficaz, assim como à inspeção ou supervisão objetiva do desempenho e a uma avaliação quantitativa precisa. Mas o cuidado com a objetividade

dos resultados perde de vista o enraizamento e a maturação do processo formativo, dois aspetos que envolvem a pessoa a partir de dentro. Aí se joga definitivamente o sentido mais decisivo e autêntico da atuação do professor, a de tornar cada estudante no principal autor da sua formação.

2. A propósito de um conhecido texto de John Dewey, que estabelece um paralelismo entre ensino e aprendizagem com a relação que existe entre venda e compra de produtos, António Nóvoa faz a leitura do significado desta equação provocatória do influente filósofo pragmatista norte-americano, alinhando o comentário seguinte: «Só se pode ser bom vendedor se houver alguém que compre, do mesmo modo que só se pode ser bom professor se houver alguém que aprenda»¹. Procura assim, muito justamente, colocar «os processos de aprendizagem» no centro das preocupações pedagógicas, em que o *interesse* pela oferta do “produto” educativo se mostra decisivo para um “negócio” bem-sucedido. Ao contrário duma pedagogia centrada no apuramento de estratégias e procedimentos para transmitir matérias de modo atrativo e suscitar o seu consumo imediato, de forma suave e, se possível, também recreativa, o ensino do bom professor nunca poderá esquecer o estudante como centro ativo de aprendizagem. Por outras palavras, vive da preocupação de ter sempre presente que o ato de aprender se compreende, em primeiro lugar, como uma relação de conhecimento que alguém em concreto estabelece para ultrapassar as barreiras que o separam dos objetos da aprendizagem. Trata-se duma relação marcada pela estranheza que a situação criada pelo ensino certamente provoca e pela preocupação de fazer que o estudante se sinta tocado pela experiência com que se confronta. Esta relação que, numa primeira fase, procura vencer resistências que a surpresa das novas situações provoca, constitui um movimento que se realiza em dois momentos com sentidos opostos. No primeiro, o estudante terá de sair da esfera de influência da sua mundividência para ir ao encontro dos temas e assuntos que lhe são propostos. Se o poder impositivo do professor for o agente mobilizador

1 Nóvoa, António, *Evidentemente. Histórias da Educação*, Porto, ASA, 2005, p. 95.

deste movimento, que se dirige para o exterior, a sua duração será certamente escassa e os resultados efêmeros. Em contraposição, o movimento ganhará intensidade em função do interesse ou da atratividade que as matérias possam despertar. No segundo momento, o sujeito terá de tomar o caminho inverso e regressar a si, a fim de tomar consciência da experiência que esta relação proporciona. É o tempo decisivo da percepção do sentido e do alcance que a novidade do ensino transporta e é também o tempo do realinhamento dos quadros de referência da consciência, que viram o seu equilíbrio abalado. Sem este retorno, a dispersão toma conta dos estudantes. Logo que diminui a atuação do professor ou desaparece o impacto da novidade, a atenção enfraquece e as matérias são rapidamente abandonadas e esquecidas. Os estudantes perdem-se numa sucessão de ocupações, mas mantêm-se alheios e distantes ao que se passa em seu redor. Será caso para retomar o aviso de John Dewey para dizer que sem uma situação de ensino estimulante, a aprendizagem não terá lugar, mas sem um trabalho interior de ordenação integradora das matérias apresentadas, o ensino não atingirá o seu alvo e permanecerá sempre estranho aos estudantes: alguma coisa que lhes não diz respeito e a que, mais tarde, não saberão referir-se.

3. Na construção duma narrativa, que assinala o modo como cada um se apropria dos contextos em que se sente envolvido, Paul Ricœur fala de “refiguração” da informação recebida, chamando assim a atenção para o papel que, na sua leitura, desempenha a rede de estruturas inteligíveis que lhe conferem significação. A educação vive esta experiência na interação que se estabelece entre professores e estudantes, dois polos que conferem ao binómio ensino/aprendizagem uma relevância a que iremos atender, pelo menos em alguns dos aspetos.

a) A nossa relação com o mundo não segue uma linha reta, mas envolve sempre uma mediação que procura torná-lo familiar, pelo menos, aos nossos fins e motivações. Os temas e situações apresentados em contexto de salas de aula, laboratórios, visitas de estudo, pesquisas bibliográficas, trabalhos de grupo e, até mesmo, no estudo individual são, à partida, sempre exteriores

e heterogêneos à atividade que alguém se dispõe empreender. Carecem por isso duma arrumação que os integre na sua mundividência ou nos seus projetos. A apropriação duma experiência de ensino é marcada pelas vivências dos seus intérpretes, envolvendo por isso um certo distanciamento da “configuração” que a ação pedagógica faz acontecer. Deste modo, não poderá ser compreendida nos termos duma simples reprodução do que é dado e memorizado, mas constitui antes um processo de recolha dessa mesma experiência, isto é, a sua “refiguração” ou filtragem por padrões que o universo de significações do sujeito impõe. A forma direta como cada um vê e valoriza a situação com que se relaciona não assegura a sua reprodução fidedigna, mas imprime espessura e colorido próprio às representações e narrativas que constrói. Todavia, a inevitável organização que um estudante imprime à apreensão dos dados da experiência de ensino se, por um lado, confere um caráter próprio à sua leitura, por outro lado, dá conta da indisfarçável presença dos dados exteriores, na forma como ele reajusta a rede de significações que dispõe. Certamente que o sujeito não anula a sua individualidade ao confrontar-se com a realidade externa que o ensino torna presente, mas esta relação não deixa também de pôr em evidência a presença duma componente objetiva que impõe limitações à sua atividade interpretativa. Será, pois, da maior importância que o trabalho de “refiguração”, que a aprendizagem põe em andamento, não esqueça a preocupação de procurar a sintonia com as matérias de ensino, precavendo derrapagens que o façam perder de vista quaisquer referências. No entanto, neste primeiro momento que assinala a relação do estudante com uma experiência de ensino, pretendemos sublinhar, acima de tudo, que a forma específica de ver e valorizar as situações com que se relaciona transporta no seu encaixe as vivências que animam os seus projetos e propostas de leitura. Ao confrontar-se com a realidade externa de ensino com que é convidado a lidar, o estudante não poderá limitar-se a transferi-la em bloco para a sua memória. A disponibilidade para acolher as informações exteriores não constitui uma simples e passiva recetividade dos dados que o ensino torna presente, mas envolve antes uma dinâmica de integração, que mobiliza os seus quadros de significação, os quais se ampliam e reformam

em função desta interação. Sem este dinamismo, as matérias de ensino permanecem exteriores. A sua interiorização só terá lugar quando o estudante toma a iniciativa de ir ao seu encontro, pelo *valor* que nelas é capaz de descobrir.

b) A forma como cada um dá corpo ao seu processo de aprendizagem não se compreende independentemente da situação de ensino em que se encontra envolvido. Porém, as situações de ensino que interpelam os estudantes permanecem independentes e exteriores às representações que eles mesmos constroem, mantendo inalterável a sua identidade. Ou seja, a alteração das representações ou pensamentos que se opera no decorrer desta experiência de ensino não modifica os contextos que são oferecidos, tal como uma pessoa ou uma coisa se não modifica por alguém ter alterado o juízo a seu respeito. Mas o contrário também é verdadeiro: o pensamento pode não acompanhar o andamento que um contexto de ensino pode apresentar e deixar-se ultrapassar pelo rumo que o ensino tomou. A relação que existe entre ambos não é física ou mecânica, mas é de natureza intencional. Os contextos de ensino que o professor apresenta pertencem a um campo heterogêneo ao da aprendizagem que os estudantes poderão realizar. O que é conhecido ou interiorizado na aprendizagem não é o ensino que o professor ministra, o qual constitui uma realidade independente do conhecimento que dele se possa ter ou da aprendizagem que se consiga alcançar. O ensino do professor reveste uma configuração própria, que é independente da função de ser objeto da aprendizagem. Trata-se duma realidade que se não esgota na apropriação que o estudante dela possa fazer por meio do processo da aprendizagem. Este realiza-se por fases que, com frequência, reincidem nas matérias de ensino que foram ministradas. Assim, porque a ação de ensinar se não esgota na sua expressão de coisa aprendida pelo estudante, haverá que distinguir no processo de aprendizagem o que é aprendido e o que se não tornou efetivamente aprendido, mas ainda poderá vir a sê-lo. O ensino que é oferecido ou proporcionado ultrapassa a expressão que a aprendizagem será capaz de conseguir. Por isso, este polo objetivo da relação ensino/aprendizagem que se centra na atividade do professor merece também a maior atenção. A apresentação da oferta de ensino com que o

estudante deverá confrontar-se constitui para ele uma referência incontornável no seu processo de aprendizagem, pelas sugestões que lhe proporcionam. Por esta razão, o ensino do professor não poderá limitar-se ao que o estudante será capaz de interiorizar num dado momento do seu percurso, mas terá de tornar viável a sua exploração ulterior, por um processo de aprendizagem que se alimenta das suas referências, isto é, que tende a prolongar no tempo o seu próprio percurso de amadurecimento. As lembranças dos professores que perduram nos seus estudantes para além do período escolar a que elas se reportam são as que os ligam a um passado que consideram com relevância no futuro. É nesta medida que tem sentido dizer-se de um antigo professor que ele “fez escola”, pois a sua ação não se desvaneceu no tempo, mas continua a ser inspiradora. Creio, portanto, ser da maior importância fazer sobressair nesta análise a centralidade que os temas de ensino deverão revestir na atividade docente, os quais não poderão ficar subalternizados à adoção de estratégias pedagógicas. Muito pelo contrário, serão os procedimentos pedagógicos que deverão estar a serviço dos currículos.

Porque a aprendizagem tem lugar pela interação de dois polos, o estudante e o professor, nenhum deles parece revestir proeminência. Mas nenhum deles também poderá ser negligenciado. Se o mecanismo de aprendizagem se mostra nuclear para promover o desenvolvimento formativo do estudante, o investimento do professor no ensino que proporciona terá de constituir uma referência para o estudante, que o poderá sempre visitar com segurança e interesse. Por isso se diz com propriedade que o ensino é indissociável da aprendizagem, mas esta carece de ter ao dispor bases de sustentação credíveis que serão sempre alvo de laboriosa “refiguração”.

4. Friedrich Nietzsche, ao abordar o tema da educação, no parágrafo 195 de *Aurora*, refere-se ao conhecimento como sendo o escudo que nos protege de nós mesmos. E censura os educadores pelos danos irreparáveis que provocam na juventude quando falham a missão de a conduzir para o *conhecimento* das coisas, pondo todo o zelo em imporem à força as matérias que formam os currículos escolares. O ensino, seja ele o da área das

humanidades seja o da área das ciências, não poderá centrar-se apenas na transmissão de conteúdos, mas terá de

nos fazer passar primeiro pelo desespero da ignorância (...) para revelar então aos nossos desejos que temos *necessidade* antes de mais dum saber matemático e mecânico, e para nos ensinar então o nosso primeiro *entusiasmo* científico perante a lógica absoluta desse saber!

O primeiro desafio que para o filósofo alemão se apresenta ao professor será o de estabelecer uma relação pedagógica com os seus estudantes capaz de fazer nascer neles o entusiasmo pela aprendizagem das matérias ensinadas. Por isso enuncia como «princípio supremo» de toda a atitude pedagógica «que só se ofereça um prato de comida àquele *que está com fome*!» Se o estudante não descobrir interesse pelas matérias e não sentir o desejo ou a necessidade de aprender, o ensino faz-se sem incentivo e tende a tornar-se um fardo opressivo. Perceber o sentido das questões, as perplexidades a que respondem e os desafios que levantam faz viver a experiência do «desespero da ignorância», que desperta o desejo de aprender, alimenta a satisfação da descoberta e estimula o espírito de progredir por si mesmo na exploração de novos campos de aprendizagem. O pensamento grego, de modo especial, os diálogos de Platão, ilustra de forma muito eloquente este procedimento. Ao submeter o debate das questões a longas digressões que fazem recuar indefinidamente as soluções, Platão parece querer transmitir a ideia que o importante no processo dialético é o caminho longo que se trilha e não a chegada ao seu termo. Como Karl Jaspers bem salientou, logo no começo da série de palestras radiofónicas que publicou com o título *Iniciação Filosófica*, a filosofia e, em geral, todo o saber compreendem-se como um estar-a-caminho, que é feito de interrogações, mais do que de respostas, mas que «envolve a possibilidade de profundas satisfações». O sujeito torna-se inventivo pelo percurso que empreende e é esta atitude que compete ao professor sugerir aos seus estudantes: o desejo de caminhar, se não para a solução das questões que os interpelam, pelo menos para a sua clarificação. A promoção do diálogo, da conversação, permite o confronto das nossas perspetivas, para além de promover a confiança no valor da argu-

mentação racional, que se afigura essencial para a formação dum relacionamento assente em princípios de compreensão mútua, tolerância, franqueza, generosidade e demais qualidades essenciais ao convívio entre as pessoas, que são cada vez mais reclamadas numa sociedade interativa e comunicativa. Sem tomarmos posse dos temas e problemas que estudamos, lidamos com eles como coisas estranhas. Esta estranheza levanta barreiras à sua compreensão. As matérias de ensino que não são acolhidas por uma atitude interior de aprendizagem não crescem nem amadurecem em cada um de nós. É que a aprendizagem é indissociável dum processo de maturação que não é substituível pela simples memorização mecânica. Por isso se afigura artificial todo o sistema de avaliação das aprendizagens que não tenha em devida conta o ritmo dessa maturação que enraíza o conhecimento e o faz crescer. Muitos dos métodos pedagógicos de avaliação perdem de vista a “medição” desse vigor que se não deixa agarrar por malhas, muitas vezes grosseiras, de redes ou grelhas de leitura engenhosamente tecidas. Um espírito que se questiona, emociona, angustia e entusiasmo nos estudos que realiza é presa fácil de avaliações estereotipadas que, à custa do rigor e objetividade dos seus resultados, deixam no escuro o desenvolvimento natural do conhecimento que cresce no confronto, no debate, na argumentação mais imprevisível e criativa. Platão, ao tratar do ensino da astronomia, no Livro VII de *A República*, dizia que era preciso orientar o olhar da alma não para o alto mas para baixo, ou seja, para o interior da consciência, para a reflexão, onde brota a verdadeira ciência. Da mesma forma, o ensino só poderá ser apreciado pelos resultados que produz no interior de quem aprende, isto é, por quem se dispuser a olhar para além das vidraças que escondem da rua o que se passa no íntimo de cada um.

5. Simone Weil toma por tema de um dos seus primeiros escritos filosóficos um episódio do canto IV da *Odisseia* de Homero, em que Menelau, retido na ilha de Faros quando regressava do Egito com os seus companheiros, tenta indagar de Proteu qual dos deuses havia aprisionado os ventos que imobilizaram as naus, na viagem de regresso que os deveria levar para casa. Preparou para tal uma cilada para agarrá-lo, a fim de obrigá-lo a falar. Mas Proteu,

diz o mito homérico, imediatamente se transformou «primeiro num leão barbudo; depois numa serpente, num leopardo e num enorme javali; depois em água molhada e numa árvore de altas folhas»². Só a força e persistência de Menelau foi capaz de vencer Proteu, que então se dispôs a contar-lhe a verdade. Simone Weil toma esta narrativa como protótipo do conhecimento humano, que sempre se debate com a dificuldade de traduzir adequadamente a realidade a que quer referir-se. O seu significado não coincide com a realidade que se procura apreender, pertença ela ao domínio do mundo sensível ou do mundo ideal. A consciência deste desfasamento não deixa de confrontar o sujeito, por um lado, com domínios que se não deixam exprimir nos quadros que o pensamento dispõe, por outro lado, alimenta o esforço insistentemente perseguido de *agarrar* a realidade, fazendo-a entrar pouco a pouco nos esquemas representativos que a poderá exprimir. Qual Proteu manietado, a realidade não nos aparece sempre da mesma maneira, mas acaba por escapar ao nosso esforço de apreensão, mostrando-se sempre com diferentes configurações:

Tal é a aventura humana. Pois este mundo tão bem ordenado que chamamos o objeto das nossas percepções não é, como somos tentados a crer, o que ele é, no seu primeiro despertar dado ao espírito. Os céus, os astros, os prados, os bens da terra não se oferecem ao meu primeiro pensamento ordenados perante mim e como estendidos a meus pés; eles correm nas minhas veias, se podemos falar assim, batem com o meu coração. O espinheiro não é de início objeto frente a mim; ele é em mim, antes de tudo, sobressalto.³

As coisas que eu percebo e que estão à minha frente escondem diferentes configurações que se vão revelando na justa medida em que insistimos em torná-las mais transparentes ao nosso olhar. É um processo que exige a força e a coragem que animaram Menelau a dominar Proteu, o «Velho do Mar», também denomi-

2 *Odisseia*, IV, 456-458.

3 Weil, Simone, «De la perception ou l'aventure de Protée», em Simone Weil, *Œuvres complètes*, Gilbert Kahn e Rolf Kühn (ed.), Paris, Gallimard, 2010, t. I, p. 121.

nado «imortal Egípcio». As cores, cheiros, sons e outras qualidades, formas e grandezas que percebo nas coisas, assim como os seus significados chegam sempre a mim em *sobressalto*, pelas novas impressões que me invadem. Como nas metamorfoses de Proteu, todas essas impressões não mudam gradativamente. Não assistimos à transição que marca cada uma das transformações de Proteu em leão, serpente, leopardo e outras formas, mas somos confrontados com uma sucessão de formas que nos sobressaltam porque, subitamente, nos fazem perceber dimensões novas e inesperadas duma realidade que está frente aos nossos olhos. O conhecimento da natureza, da sociedade e da realidade, em geral, apesar de se referir a algo exterior ao sujeito, só tem expressão no interior da consciência, em que o sujeito se sente, subitamente, tocado por aquilo que percebe. Não é enquanto está perante nós que a realidade é percebida, mas enquanto ressoa no espírito e é acolhida no seu interior, em *sobressaltos* que rasgam clareiras, que por sua vez irão certamente provocar outros sobressaltos. É que Proteu, não obstante se ir tornando cada vez mais familiar nas suas sucessivas metamorfoses, nunca se deixa dominar, acabando mesmo por desaparecer «no meio da rebentação do mar»⁴. É impossível pensarmos a realidade a partir dum esquema unilateral de pensamento, sob pena de deixarmos sem expressão vastos segmentos que se não deixam integrar nos quadros de significação que dispomos. Se a percepção sustém o pensamento, torna-o refém da sua tirania. Só o *sobressalto* que confronta o homem com os abismos desconhecidos o torna livre e criativo.

6. Pascal, no século XVII, num clima de grande confiança na capacidade da razão para, por suas próprias forças, assegurar um conhecimento verdadeiro, lembra que este poder se mostra dependente de um conhecimento que a transcende e sobre o qual não exerce o seu domínio. A ordem das razões que o método geométrico encadeia para demonstrar os seus teoremas alimenta-se do conhecimento não discursivo de primeiros princípios que as intuições do “coração” propiciam. Estes são indefiníveis e indemonstráveis, pois a clareza por que são entendidos por todos apenas

4 *Odisseia*, IV, 570.

ganharia «mais obscuridade do que instrução» se os pretendêssemos submeter à prova duma discursividade demonstrativa⁵. Para além do domínio da razão, que assegura o cálculo e a discursividade demonstrativa, há que ter em atenção o domínio do “coração”, que é suscetível de perceber e de se deixar tocar pelo que a razão se mostra impotente de contornar. Platão, na Antiguidade Clássica, já havia confrontado a razão humana com a exigência de inquirir da solidez ontológica dos pressupostos da sua reflexão. Acima da razão operativa e discursiva (*diánoia*) colocou o espírito (*nous*), que de forma intuitiva se mostrava capaz de perceber a solidez dos fundamentos que conferem consistência a todo o conhecimento. Trata-se sempre de assegurar ao nosso conhecimento que as bases em que assenta não constituem uma mera ficção, mas possuem valor e robustez para tornar credíveis os seus resultados. Nicolau de Cusa apelou para o *intellectus*, que opunha à *ratio*, para ultrapassar os impasses e as oposições que a embaraçavam. Muitos outros filósofos apelaram para uma noção deste tipo que lhes dava acesso a um domínio de inteligibilidade onde ganham sentido as opções que sustentam a marcha da argumentação. Todo o conhecimento, quer nas ciências, quer na filosofia, toma atrás de si como suporte uma exigência de verdade que remete para pressupostos que se não deixam agarrar pelo discurso justificativo a que dão apoio. Só os podemos atingir por meio de um esforço de compreensão capaz de surpreender e elucidar o seu dinamismo intencional, ou seja, capaz de tomar consciência da sua presença na base do funcionamento da própria razão. Compreende-se por isso que a educação fique incompleta se se limitar ao ensino operativo e processual duma atividade racional bem treinada no seu funcionamento sistemático. Posta nesta base, a educação é mais uma instrução de procedimentos bem conduzidos, mecânica e tecnicamente irrepreensíveis, mas que deixa escapar as fontes que a alimentam e permitirão a sua renovação futura. O que, em última análise, confere densidade e movimento ao processo educativo da aprendizagem pertence a um universo de intencionalidades que o motiva e lhe dá sentido. E essa dinâmica nasce do “coração” das

5 Cf. Pascal, Blaise, «Do espírito geométrico e da arte de persuadir», em *Opúsculos*, trad. port. de Alberto Ferreira, Lisboa, Guimarães Editores, 1960, pp. 83-93.

peçoas, das crenças e convicções que inspiram a razão, mas que se não deixam agarrar por ela. Nesta instância encontraremos o subsolo onde a educação mergulha as suas raízes mais profundas. E a educação, se não quiser ficar reduzida ao ensino de procedimentos bem treinados ou de boas práticas, não poderá deixar fora do âmbito da sua intervenção este terreno em que poderá germinar e ganhar raízes, cuidando da atmosfera em que o “coração” ou o *intellectus* encontrará as condições propícias para fazer expandir as suas convicções mais profundas.

7. O saber que se abre ao “coração” ou ao *intellectus* não é, porém, de natureza irracional, mas é da ordem dos princípios, os quais, como Pascal advertiu e também Aristóteles, já antes dele, são indefiníveis e indemonstráveis. Remete para uma lógica da convicção que não segue a cadência da discursividade demonstrativa, mas que se move na escuridão da noite quando a razão repousa, esgotada de dúvidas e incertezas, cansada de tantas perguntas e respostas. Com este saber, a razão retoma o seu fulgor e as ações humanas o seu sentido. Este é o tempo da “refiguração” das certezas e perplexidades que animam e fustigam as pessoas, mas também os jovens no curso da laboriosa tarefa da aprendizagem. No mais íntimo de si mesmos, vivem o tempo de uma experiência fundadora que o poeta percebeu assim, quando escreveu:

Primeiro sabem-se as respostas.
As perguntas chegam depois,
como aves voltando a casa ao fim da tarde
e pousando, uma a uma, no coração
quando o coração já se recolheu
de perguntas e de respostas.⁶

O saber do “coração” tem a sua cadência própria, pouco submissa à ordem lógica das razões. Em geral, só a percebemos quando, como dizia Simone Weil, a sua intensidade provoca em nós um *sobressalto*.

6 Pina, Manuel António, «Depois», em *Nenhuma Palavra e Nenhuma Lembrança*, Lisboa, Assírio & Alvim, 1999, p. 28.