

A Escola como Memória do Futuro¹

Olga Pombo*

Antes de alinhar algumas palavras sobre Agostinho da Silva, quero declarar, com total sinceridade e autêntica modéstia, não pretender mais do que *aludir* a dois ou três aspectos que mais vivamente me impressionam na sua obra, *referir* duas ou três questões que mais profundamente me interpelam, *recordar* duas ou três páginas que mais irremediavelmente me fascinam. Páginas de um português brilhante e puro, carregado de sabedorias antigas e adoçado pelo aroma de paisagens distantes, de um português que comove pelo reencontro que produz com aquilo que, porventura, mais profundamente constitui a nova pátria – a língua portuguesa.

Disso apenas aqui se tratará! Destacar algumas das suas teses. Teses fortes, ousadas, sempre sugestivas, frequentemente inovadoras, por vezes escandalosas. Propostas todas com tal liberdade que o leitor se sente igualmente livre para discutir, rejeitar ou aceitar, discordar totalmente. Na obra de Agostinho da Silva, o acordo fica tacitamente estabelecido dadas as primeiras linhas. Se o autor se dá a si mesmo a liberdade de escrever o que pensa e, mais ainda, de pensar o que escreve – o leitor –, esse fica obrigado a uma equivalente liberdade.

* * *

A questão educativa encontra-se atravessada (hoje porventura cada vez mais) por inúmeras *antinomias* facilmente reconhecíveis no diálogo de surdos das pedagogias. Educar pelo constrangimento ou pela liberdade? Pela

* Olga Pombo é licenciada em Filosofia pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Mestre em Filosofia Moderna pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e doutorada em História e Filosofia da Educação pela Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. É actualmente Professora do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa e coordenadora do Centro de Filosofia das Ciências da Universidade de Lisboa (CFCUL). Entre outros títulos, publicou: *Quatro Textos Excêntricos: Filosofia da Educação* (Hannah Arendt, Eric Weil, Bertrand Russell e Ortega Y Gasset, selecção, tradução e prefácio). Lisboa: Relógio d'Água, 2000, 105 p.; *A Escola, a Recta e o Círculo*. Lisboa: Relógio d'Água, 2002, 316 p.; *Interdisciplinaridade: Ambições e Limites*. Lisboa: Relógio d'Água, 2004, 203 p.; *Unidade da Ciência: Programas, Figuras e Metáforas*. Lisboa: Editora Duarte Reis, 2006, 324 p.; "Agostinho da Silva. Um Arquétipo Vivo do Professor". In: Renato Epifânio, Romana Valente Pinho e Amon Pinho Davi (orgs.). *In Memoriam de Agostinho da Silva: 100 Anos*, 150 Nomes. Corroios, Portugal: Zéfiro, 2006, pp. 354-359.

disciplina ou pelo apoio à criatividade? Ir ao encontro de prazer do educado, dos seus interesses, dos seus desejos ou defender que só o esforço é verdadeiramente educativo? Educar a sensibilidade ou a inteligência? Investir no fazer ou no conhecer? Partir do vivido, do imediatamente experienciado ou do já construído, do já logicamente consistente? Apostar na informação aditiva ou na estruturação cognitiva? Promover o reconhecimento (compreensivo) do passado ou preparar (tecnicamente) para o futuro? Apontar para a vida activa (formação profissional) ou preparar para o ócio, para o tempo livre,² o desemprego, o não-trabalho de que falava Agostinho da Silva³ e que porventura espreeita o destino dos jovens de hoje?

Cada uma destas antinomias (e não pretendemos de modo algum esgotar a lista do que seria a sua enumeração completa) está suportada por diferentes *concepções do que é o homem*, traduz-se na consideração de diferentes *finalidades educativas* e implica um conjunto de opções decisivas quanto ao *tipo de acção* que se defende dever o educador exercer sobre o educado.

Assim, por exemplo, se se pensa que o homem é uma *tábua rasa* onde nada está escrito (Aristóteles) e onde a educação se inscreve como segunda natureza, um *campo por cultivar* (Erasmus) no qual podem nascer diversos frutos consoante as sementes que a educação aí lançar, a *cera mole* (Comenius) onde a educação imprime as suas marcas, a *argila húmida e sem forma* (Montaigne) que a educação permite moldar ou modelar, o *riacho sem leito e sem destino* (Locke) que só a educação orienta e guia, então a educação é um processo determinante da construção do humano. Sem ela o homem não seria homem. Com ela o homem é aquilo em que se torna. A educação tem então como finalidade promover na criança ou no jovem a aquisição disciplinada de um conjunto de comportamentos e competências julgadas convenientes (necessárias) pelo corpo social a que a criança ou o jovem se devam *adaptar*.

Pelo contrário, se se pensa que o homem é um ser dotado de consistência interna, de potencialidades e qualidades (pré-)determinadas, um ser que contém em si o princípio do seu próprio *desenvolvimento*, então a educação é um processo que se deve desencadear em função de leis próprias ao educado, leis já fixadas desde sempre ou que, progressivamente, se vão revelando no tempo. A educação terá então a forma socrática da descoberta, da actualização de possibilidades, da rememoração.

Que fazer face a estas antinomias? São várias as soluções possíveis. A *primeira solução* – a mais fácil, a menos interessante – consiste na

tomada de partido relativamente aos termos educativos em oposição no interior das antinomias, isto é, no esquecimento (ou desistência) do esforço de pensar a antinomia nas suas implicações antropológicas e na apressada constituição de opções doutrinárias do sinal contrário. Cada uma dessas posições doutrinárias toma a forma de uma pedagogia, uma orientação normativa da acção educativa com a sua lógica interna, os seus valores mais ou menos explícitos, os seus pontos de partida quase sempre insuficientemente explicitados. Ficam assim criadas as condições para o já aludido “diálogo de surdos das pedagogias”, cada qual defendendo os seus próprios princípios e criticando, a partir deles, a perspectiva contrária (infelizmente, é a isso que, muitas vezes, se chama “crítica”). Far-se-á, por exemplo, a crítica da pedagogia não-directiva a partir de uma perspectiva directivista ou, vice-versa, a crítica do directivismo pedagógico a partir de um posicionamento doutrinário não-directivista.

Agostinho da Silva recusa com veemência esta solução. Assim se compreende, creio eu, o seu tão repetido grito: “sou contra a pedagogia”,⁴ ou “excelente será declarar eu logo que não acredito demais no valor de tal preparação pedagógica, e que bons pedantes se fabricam com tais matérias” (*Ed. Port.*, p. 62). Como Agostinho da Silva diz, não temos senão que nos rir desse incessante martelar” de que é feita a pedagogia, das “receitazinhas didácticas de que vivem os pedagogos profissionais” (*Aproximações*, p. 119). Não temos senão que sorrir de todos aqueles que, em vez de procurarem moldar-se a si próprios, se dedicam à “escultura sobre os outros” (*Aproximações*, p. 84).

A *segunda solução* consiste também em tentar fugir à lógica da antinomia, em procurar escapar à sua *aporeticidade* procurando determinar, de forma “científica”, os elementos constitutivos do que se seria um acto educativo (digamos) bem-sucedido. É a lógica descritiva e aparentemente neutra das chamadas “ciências da educação”, vítimas (elas também) dos mecanismos de decomposição analítica que elas próprias preconizam. Solução laboriosa, é certo, mas míope e ingénua. Solução que, propondo-se ultrapassar a lógica antinómica, na verdade o que faz é escamotear as dificuldades que nela estão envolvidas.

Também não é esta a solução para que aponta Agostinho da Silva. Como ele diz, com indisfarçável enfado, logo na primeira página de *Educação de Portugal*, “já existem muitos trabalhos que descrevem o estado actual da educação com todos os pormenores da estatística e, na medida do possível, com todas as considerações pertinentes sobre as circunstâncias de economia, de objectivos

cívicos e programáticos e de possibilidade de execução que permitem, facilitam ou proíbem que se eduque” (*op. cit.*, p. 7). E, entendamo-nos, “Já existem”, quer dizer, já bastam!

No entanto, quer-nos parecer, é possível ainda uma *terceira solução*. Ela passa pela recusa, quer da adesão expedita a uma opção pedagógica mais ou menos convicta e intransigente, quer da solução “cientista” de fuga à inquietação antinómica. A terceira solução é a mais filosófica. Ela implica o respeito pela antinomia enquanto destino da própria razão que, como mostrou Kant, se constrói justamente nesse esforço de pensar para lá dos seus limites. Ela implica a coragem de enfrentar essas antinomias naquela que é a sua formulação mais geral e abstracta (mas também mais grave e profunda), aquela que organiza toda as outras, a saber: reconhecer que, subjacente a todas as antinomias educativas, se joga uma *opção fundamental pelo humano do homem*.

Educar é cultivar no indivíduo o seu ser total *ou* confirmar a pertença do homem à comunidade dos homens? Educar é apoiar, ajudar, estimular, apenas proteger o livre *desenvolvimento* das potencialidades individuais *ou* promover, orientar, provocar, impor mesmo a *adaptação* do educado aos valores e saberes da comunidade social em que está inserido? De um lado, sussurra ao nosso ouvido a palavra de Rousseau, o programa radical de uma *educação negativa*: o homem nasce bom, a sociedade é que o perverte e corrompe. Assim sendo, o que é que o educado deve fazer? “Muito sem dúvida! Impedir que alguma coisa se faça”⁵. Do outro lado, ouvimos (por exemplo) a voz de Watson:

“Dai-me doze crianças, sãs e bem constituídas, e deixai-me escolher o meio em que as hei-de educar. Garanto-vos que levarei cada uma a tornar-se o tipo de especialista que eu quiser – médico, advogado, comerciante, chefe, criado, mesmo pedinte e ladrão, e isto independentemente dos seus talentos, tendências, habilidades, vocações e raça dos seus antepassados.”⁶

A terceira solução supõe ainda a *decisão comprometida* por um dos pólos desta antinomia central na qual (a nosso ver) a questão educativa se encontra irremediavelmente clivada.

É esta justamente a solução adaptada por Agostinho da Silva:

“É útil que fique bem claro o que penso sobre educação em dois ou três pontos essenciais: creio, primeiro, que o mundo em nada nos melhora, que nascemos estrela de ímpar brilho, o que quer dizer, por

um lado, que nada na vida vale o homem que somos, por outro lado, que homem algum pode substituir a outro homem, (...) que todo o homem é diferente de mim e único no universo; que não sou eu, por conseguinte, quem tem de reflectir por ele, quem sabe o que é melhor para ele, não sou eu quem tem de lhe traçar o caminho, com ele só tenho o direito, que é ao mesmo tempo um dever: o de o ajudar a ser ele próprio” (*Ed. Port.*, p. 8).

Agostinho da Silva determina claramente os dois pólos da antinomia: “Educar não é levar ninguém a ser isto ou aquilo, não é tentar influir de qualquer modo em sua orientação futura, mas dar meios de expressão à sua capacidade criativa” (*Ed. Port.*, p. 39). Agostinho da Silva reconhece de forma explícita a sua herança rousseauista: “A ideia do homem selvagem (...) tem que se pôr de novo como um conceito positivo” (*Ed. Port.*, p. 9). Ou então: “É a criança que temos de considerar o bom selvagem, estragando-a, deformando-a, inutilizando-a o menos que nos seja possível, defendendo o seu tesouro de sonho, jogo e criação, a sua espontaneidade e a sua malícia sem maldade, o seu entendimento (...) e o seu amor do mundo” (*ibid.*). Agostinho da Silva retira de imediato as conseqüências educativas da sua opção antropológica: “Acreditando, pois, que o homem nasce bom (...) a educação não poderá ser mais do que fornecer a cada um tudo o que solicite para que a sua pessoa se possa desenvolver e afirmar” (*Ed. Port.*, pp. 10-12). A educação não é “fazer que alguém se modele segundo o que pareceu mais desejável a quem já tinha o poder de modelar” (*Ed. Port.*, p. 17). E, numa formulação lapidar, muito próxima do conceito de educação negativa em Rousseau escreve: “A educação não terá nenhuma outra tarefa senão a de deixar que a bondade inicial esplenda e seja” (*Ed. Port.*, p. 12).⁷

Todos sabemos como Agostinho da Silva se empenhou coerente e persistentemente no desenvolvimento desta opção!

Mas esta opção rousseuista arrasta como consequência a *condenação da Escola*, desses “risíveis estabelecimentos a que chamamos colégios”, como dizia Rousseau no *Émile*.⁸

E, na verdade, encontramos em Agostinho da Silva, não apenas uma crítica à escola que há – “pelos tempos fora, temos querido que a escola, escola chinesa ou escola alemã, escola chamada progressista ou escola retrógrada, seja fundamentalmente uma fábrica de fortes” (*Ed. Port.*, p. 10), “a missão principal da Escola tem sido a de criar profissionais de valor médio e não os inovadores” (*Aproximações*, p. 113) – mas também uma condenação da própria ideia da Escola. Toda a escola está fundada sobre os princípios da posse e da rivalidade. É por isso que “cada aluno procura aprender por si e para si, (...) com o pensa-

mento de que é necessário aparecer na vida bem armado, pronto à conquista do bom lugar e à defesa entre os possíveis assaltantes” (*Sanderson*, p. 42). É por isso que, na escola, o aluno procura “ultrapassar os camaradas” e sente-se “sobretudo satisfeito quando foi o primeiro da classe” (*Sanderson*, p. 43). É por isso que a comunicação do saber é feita pelo aluno ao mestre como “uma prova puramente pessoal” e as classificações são dadas pelos professores “para ordenar e hierarquizar os alunos e tornar bem nítidas as suas diferenças (*ibid.*)”.

É por isso também que quando, ao abrir a porta, D. Rolinha perguntou:

– “Sem aula hoje?”

Agostinho da Silva respondeu:

– “Sem aula, Dona Rolinha. É a única coisa boa que as escolas têm.

– Na Europa também?

– Na Europa mais, Dona Rolinha. Porque ali a mania é que os alunos têm de aprender o que se lhes ensina.

– E no Brasil não é isso mesmo?

– Não, Dona Rolinha. O Brasil já está com o futuro; infelizmente ainda é obrigatório ir à escola, mas já não é obrigatório aprender.

– E os meninos, quando forem grandes [perguntou D. Rolinha] E Agostinho da Silva responde:

– “Pelo menos não terão desaprendido de ser gente, que é o que acontece com quem estuda!”

(*Lembranças Sul-Americanas*, p. 31)⁹

Condenação também da Universidade. “Apesar das suas origens fraternas, [a Universidade tem sido] uma instituição separada do grande público e vivendo como que sobranceira a ele (...), grande parte das suas funções [têm consistido em] soltar diplomados que fazem do seu diploma uma carta de alforria” (*Aproximações*, p. 61). Ela tem servido “apenas para criar um falso escol e os que se comportaram de outro modo o conseguiram apesar da Universidade, não por ela” (*Ed. Port.*, p. 43). Como Agostinho da Silva confessa nas suas *Lembranças Sul-Americanas*, “no íntimo dos íntimos considero a Universidade como uma instituição inteiramente ultrapassada” (*op. cit.*, p. 17).

Como conciliar estas teses com o seu entusiasmo de bandeirante fundador de Universidades? De incansável e polimorfo professor das Humanidades à Entomologia?

E como conciliar estas teses com outras, igualmente fortes e lapidares, em que Agostinho da Silva faz o elogio da Escola, se dedica pacientemente a desenhar os contornos de uma “escola que reforme o Mundo” (*Ed. Port.*, p. 70), “escola para estudar e para meditar” (*ibid*), “escola que deixe de ser a prisão em que habitualmente corrigimos a delinquência de se ser criança” (*Ed. Port.*, p. 63) e que, pelo contrário, “responda ao apelo que vem do íntimo das crianças para que as deixem trabalhar com amor e criar com liberdade” (*Sanderson*, p. 44), “eixo fundamental da *preparação* do homem, ou melhor, da *libertação* do homem para as tarefas de entender o Mundo” (*Ed. Port.*, p. 63), “pequenas escolas, bem espalhadas por todo o país” (*Ed. Port.*, p. 54). Escola que “a ninguém recusará a entrada”, que atenderá “a quantos se apresentem” (*Ed. Port.*, p. 51), sem castigos nem prémios (cf. *Sanderson*, p. 46), sem obedecer ao “ideal supremo de fazer passar a todos pelos mesmos moldes”, mas, pelo contrário, procurando “satisfazer os gostos de cada um dos alunos (...), de modo a que na escola houvesse a variedade de tendências e de ocupações que constitui uma das belezas do mundo” (*Sanderson*, p. 48).

Escola universitária também em que “não haverá doutrina que se imponha, mas simplesmente amor que se liberte, em que não haverá mestres que ensinem, haverá simplesmente mestres que estudam” (*Aproximações*, p. 62). Universidade de que se “sairá não com o espírito de mandar, mas com o espírito de servir” (*ibid*).

Como explicar esta contradição?

Estaremos perante um desses paradoxos que Agostinho da Silva gostava de utilizar como definição da sua identidade: “Como vejo sempre no heterodoxo o ortodoxo do outro lado, creio que aquilo que nos pode unir é o paradoxo.”¹⁰ E mais adiante, “Considerando-me paradoxal, dirigiu-me o melhor elogio que eu poderia esperar” (*ibid*).

Pensamos que não! Por duas razões fundamentais.

Primeira razão: porque o rousseuismo de Agostinho da Silva convive de mãos dadas com o seu optimismo fundamental: “Apenas o que se sabe de seguro é que todo o passado se resolve numa lenta, incerta caminhada para um futuro de cada vez maior conhecimento do homem em si próprio e da humanidade que o cerca; de mais seguro domínio das forças físicas (...); de maior entendimento de nossas possibilidades de criação (...); de mais fundo desejo de que deixemos para trás bem depressa os tempos em que a força pode valer mais do que a inteligência e a sensibilidade” (*Ed. Port.*, pp. 37-38).

Quer isto dizer que Agostinho da Silva é um Rousseau que acredita no progresso! Ora, um tal progresso não teria sido possível sem a Escola!

Assim tem sido, apesar de tudo! “Mal sabendo que teria por seu infiel descendente tanto catedrático”, a escola “conseguiu, *apesar de tudo*, cumprir o seu dever, tanto quanto as circunstâncias gerais lho permitiram; *apesar* de todas as pressões de Economias, Estados e Igrejas, sempre houve dentro delas quem defendesse acima de tudo o direito à pesquisa”, quem levasse “por diante o trabalho de construção científica” (*Ed. Port.*, p. 48, sublinhados nossos).

Assim é de facto. Invenção recente, tão recente como a ciência dos homens, desde os gregos que a escola tem por missão fazer participar cada vaga de recém-chegados ao mundo (da natureza) nas belezas do mundo da cultura (científica, artística, filosófica), construída pelas gerações anteriores. O seu objectivo é permitir não apenas salvar (conservar) esse legado cultural – isso já a narrativa mítica o permitia – mas também continuá-lo, prolongá-lo!

Como diz Agostinho da Silva, ao aluno devem ser dados a ver os “últimos progressos da ciência” e a “entrever os mistérios que ainda há a esclarecer”, “o aluno tem de saber, sob pena de se lhe falsear toda a perspectiva da vida, que a ciência é um trabalho de gerações” (*Sanderson*, p. 53).

Se não somos como as abelhas, eternamente repetindo os mesmos gestos e palavras, é porque a Escola constitui o homem como sucessor. Como aquele que herda do passado, que vai atrás, à raiz, à fonte e que, por isso – justamente por isso – adquire condições para continuar, para construir o futuro. Cito outra vez Agostinho da Silva: na escola – “templo da humanidade” – se medita “sobre o esforço das gerações passadas, encontrando no que foi a grande força impulsora para que se conquiste o futuro” (*Sanderson*, p. 65).

Segunda razão: porque o optimismo rousseauista de Agostinho da Silva está contaminado por um Socratismo secreto, por um Platonismo militante que faz da criança o paradigma do homem e que pensa o professor sob a forma de reminiscência.

O que importa então é “salvar a criança no homem”, “proteger o mais possível o que da criança sobrou no adulto” (*Ed. Port.*, p. 13), “multiplicar aquelas escolas em que a criança aparece como criador” (*Aproximações*, p. 44)

Por quê? Porque, se na criança já está o homem (como diria Rousseau), a escola é o lugar de uma criação que tem a forma da reminiscência (como diria Platão). Porque, se tudo está dado à partida na criança, a escola não pode ser senão o lugar onde aprender é recordar. Lugar onde a criança, à medida que vai crescendo, se vai recordando do que ela é. Lugar onde a criança recorda aquilo que um dia será, aquilo que um dia saberá.¹¹ Ou, como reconhece

Agostinho da Silva, “foram injustos os educadores quando defenderam que as crianças podem entender o mesmo que os adultos, porque na realidade podem entender mais” (*Aproximações*, p. 49).

Não admira, pois, que a criança tenha em Agostinho da Silva o estatuto de *profeta*, aquele que, ao contrário do *visionário*, vê o futuro como *memória* e não como *antecipação* ou *utopia*.¹²

Marcada cada ano pela sucessão de vagas de novos estudantes, renascendo cada ano pela chegada de novos alunos, despedindo-se também cada ano de antigos alunos e velhos professores, a Escola é um lugar de esplendor, de resistência, de luta contra o esquecimento, contra a irreversibilidade do tempo, contra a irrevogabilidade da morte.

Memória do Futuro, ela inscreve – no caminho sempre para diante de condição humana – o retorno, o regresso aos tesouros acumulados do passado e – assim – dá continuidade ao elo da criação.

Não é, pois, de estranhar que o Professor Agostinho da Silva possa ter definido o seu trabalho como professor do seguinte modo:

“Nas duas ou três vezes em que me tem acontecido ensinar, nunca pude ter nenhuma espécie de gosto em transmitir aquilo que já sabia, em dar aulas brilhantes, como se costuma dizer; creio que isso é verdadeiramente uma função dos assistentes, isto é, daqueles meninos promissores, que já sabem o bastante para ensinar, mas estão ainda muito novos para darem mais importância ao gosto infinitamente superior de estudar e aprender; por mim, sempre preferi levar uma turma a iniciar-se comigo num assunto que eu não sabia: faz-se aqui uma espécie de camaradagem de guerra, de todas a melhor, porque se forjou no perigo, no avanço pelo desconhecido, na aventura” (*Lembranças Sul-Americanas*, pp. 17-18).

Não é de estranhar que Agostinho da Silva seja o Professor de quem não nos queremos despedir!

Bibliografia

Agostinho da Silva, *As Aproximações*, Lisboa: Guimarães, 1960.

_____. *Educação de Portugal*, Lisboa: Ulmeiro, 1989.

_____. *Lembranças Sul-Americanas*, Lisboa: Cotovia, 1989.

Agostinho da Silva, *Sanderson e a escola de Oundle*, Lisboa: Ulmeiro, 1990.

_____. “Entrevista com Agostinho da Silva” dirigida por J. Serrão, J. Lopes Alves, Nuno Nabais, A. Braz Teixeira e J. Pedro Serra, *Filosofia*, n.º 2 (1985), pp. 49-183.

Jean-Jacques Rousseau (1762), *Émile ou de l'éducation*, Paris: Flammarion, 1966.

John B. Watson (1930), *Behaviorism*, New York: Norton, 1967.

Notas

1 Texto de uma conferência apresentada no Colóquio Homenagem a Agostinho da Silva, realizado nos dias 14 e 15 de Fevereiro de 2001, Sala do Arquivo, Paços do Concelho, Lisboa, a convite da Associação Agostinho da Silva.

2 Como Agostinho da Silva escreve, “os avanços tecnológicos estão ao nosso dispor e para o único fim em que serão úteis, para nos darem *tempo livre*”, Cf. *Educação de Portugal*, p. 50 (sublinhados nossos). Também em *As Aproximações*, o tema do elogio do ócio, recorrente na obra de Agostinho da Silva, aparece ligado à consideração otimista dos efeitos futuros do progresso técnico (cf., *op. cit.*, p. 93).

3 Recordo ainda vivamente as palavras que uma tarde, em casa de Agostinho da Silva, o ouvi declarar: *o que importa não é tanto lamentar o desemprego mas, compreender o progressivo desaparecimento do trabalho e prepararmos-nos para essa libertação!*

4 “Entrevista com Agostinho da Silva”, p. 162.

5 Como Rousseau escreve no *Émile*: «Pour former cet homme rare, qu'avons nous à faire? Beaucoup, sans doute: c'est d'empêcher que rien ne soit fait» (*op. cit.*, p. 41).

6 John B. Watson, *Behaviorism*, p. 104.

7 Na “Entrevista com Agostinho da Silva” publicada pela revista *Filosofia*, Agostinho da Silva dizia: “O que importa não é educar, mas, evitar que os homens se deseduquem” (*op. cit.*, p. 162).

8 “Je n'envisage pas comme une institution publique ces risibles établissements qu'on appelle collèges”, *Émile*, p. 40 (sublinhados nossos).

9 Como, de forma também risonha, Agostinho da Silva escreve em *As Aproximações*, “Creio que uma grande e cómica surpresa aguarda em outra vida os que nesta foram suficientes e sábios [quando descobrirem] que terem enviado seus filhos à escola apenas os atrasou em verdadeira cultura” (*op. cit.*, pp. 48-49).

10 “Entrevista com Agostinho da Silva”, p. 182.

11 O platonismo militante de Agostinho da Silva é muito claro, por exemplo, na seguinte passagem: “Cada pessoa que nasce deve ser orientada para não desanimar com o mundo que encontra à sua volta. Porque cada um de nós é um ente extraordinário, com lugar no céu das ideias e, se nos soubermos lavar da lama que se nos pegou quando aparecemos na terra, seremos capazes de nos desenvolver, de reencontrar o que em nós é extraordinário, e transformaremos o mundo” (“Entrevista com Agostinho da Silva”, p. 162). Toda esta passagem é eloquente acerca da equivalência estabelecida por Agostinho da Silva entre “desenvolvimento” e “reencontro de si”.

12 “O que se torna inteiramente necessário (...) é multiplicar aquelas escolas em que a criança aparece como criador, na literatura, na música e nas artes plásticas (...); e de novo se poderá dizer que, quando cada um dos adultos for como aqueles pequeninos, o mundo estará salvo; de novo terão sido as crianças os *mensageiros de Deus*” (*Aproximações*, p. 44, sublinhados nossos).

Resumo

Partindo do reconhecimento do carácter antinómico que atravessa a questão educativa, procuraremos ver de que modo Agostinho da Silva faz confluir na ideia da Escola o seu rousseauismo optimista e o seu platonismo militante. Aparentemente paradoxal, a figura da Escola surge então em todo o seu esplendor. Não como dispositivo de modelação, lugar de recuperação do adquirido ou de (mera) reinvenção do passado mas como *Memória do Futuro*, comunidade de estudo onde o professor ensina aquilo que não sabe ainda e o aluno recorda aquilo que um dia saberá. Templo laico onde se espera “que em nós brote aquilo a que viemos” (Agostinho da Silva, *Sete Cartas a um Jovem Filósofo*, p. 53).

Palavras-chave: Filosofia da Educação; Antinomias; Escola; Profeta; Memória.

Abstract

From the recognition of the antinomous character which pervades the question of education, we will seek the way Agostinho da Silva links his optimistic Rousseauism to his militant Platonism in his idea of School. Apparently paradoxical, the School then rises in all its splendour. Rather than as a molding mechanism, as a place for recovering the pre-acquired or for (mere) reinvention of the past, the School is seen as *Memory of the Future*, a study community where the teacher teaches what he does not know yet and the student remembers what one day she/he will know. It is a laical temple where one expects to see “that for which we came blossom” (Agostinho da Silva, *Sete Cartas a um Jovem Filósofo*, p. 53).

Keywords: Philosophy of Education; Antinomies; School; Prophet; Memory.