

HUGO MONTEIRO¹, PEDRO DUARTE²

A «CASA DE CRISTAL». (RE)CONSIDERAR EDUARDO LOURENÇO DE UMA PERSPETIVA EDUCATIVA

The «crystal house». (Re)considering Eduardo Lourenço from an educational perspective.

Abstract

In a brief and fleeting reflection on education, Eduardo Lourenço imagines the school as a «crystal house». In its fragility, as in its transparency, the school is a social mirror and a political-cultural project, whose foundations are under permanent shackling, to the point that they have incorporated this shackling into their very definition. This reflection aims to reconsider Eduardo Lourenço's writing through an educational lens, with the texts relating to the so-called «Brazilian time» serving as an impetus for what may be an implicit educational reverberation of his voice as a public intellectual.

Keywords: Philosophy; Teaching; Heterodoxy; Essayism

Resumo

Em breve e passageira reflexão que toma a educação por mote, Eduardo Lourenço

¹ Instituto de Filosofia – Universidade do Porto, Via Panorâmica, 4150-564 Porto, Portugal; ESE, Politécnico do Porto, Rua Dr. Roberto Frias, 4200-465 Porto, Portugal. ORCID ID: 0000-0003-3924-497X.

² ESE, Politécnico do Porto, Rua Dr. Roberto Frias, 4200-465 Porto, Portugal. ORCID ID: 8B15-7C50-C2AD.

aborda imageticamente a escola como «casa de cristal». Na sua fragilidade, como na sua translucidez, a escola é espelho social e projeto político-cultural, cujos alicerces vivem sob ataque permanente, ao ponto de terem incorporado esse abalo na sua própria definição. Esta reflexão pretende reconsiderar a escrita de Eduardo Lourenço a partir de uma lente educativa, com os textos relativos ao chamado «tempo brasileiro» a servirem de impulso ao que poderá ser uma implícita reverberação educativa da sua voz enquanto intelectual público.

Palavras-Chave: Filosofia; Ensino; Heterodoxia; Ensaísmo

Se a filosofia é paixão que, como toda a paixão que mereça o seu nome, brota de origem desconhecida, então terá razão Eduardo Lourenço, ao tentar preservar o excesso inerente a essa «construção do pensamento que afirma sempre mais do que pode provar»³. Da mesma forma, e pelas mesmas razões, podemos reconhecer uma antiga, complexa e permanente rede problemática entre a Filosofia e os (seus) professores, como se estes tivessem tomado de assalto um «lugar de fala» que não é seu por direito. No melhor dos casos, essa usurpação da palavra revela-se o mais feliz e o mais necessário dos esbulhos!

O presente texto não tem por intento identificar as possíveis perspetivas didáticas ou pedagógicas de Lourenço, nem subentende uma repercussão, específica ou geral, da sua escrita para os estudos em Educação. Antes, pretende-se valorizar o movimento ensaístico de Eduardo Lourenço quando, no registo nomádico que caracteriza o seu pensamento – e com expressão muito particular em altura determinada da sua vida –, aflora a educação como dimensão fundamental de um processo emancipatório, onde a relação com os outros e com o tempo transborda redutos disciplinares vinculados pela *solidez das ortodoxias*⁴. Uma vez mais, a *heterodoxia*, enquanto atitude de pensamento de limiar em Eduardo Lourenço, atravessa duplamente tanto a *inquietação do estudante de Filosofia*, como o *cuidado do professor de Filosofia*, quanto, de forma mais genérica, a *responsabilidade do «Professor»*. A vocação crítica, que caracteriza um posicionamento heterodoxo, confirma-se e recria as formas da sua intervenção, quando se encontra, de forma mais ou menos imponderável, com um problema educacional.

É principalmente o designado «tempo brasileiro» de Eduardo Lourenço que exprime, com especial preponderância, uma espécie de momento hermenêutico propiciador de meditações, direta ou indiretamente, relacionadas com o ensino ou a educação. Se a nossa leitura exploratória tiver razão, as irradiações deste momento

³ E. Lourenço, «Da filosofia e da sua relação com a ideologia», in J. T. P. Lima (ed.), *Obras Completas de Eduardo Lourenço, I - Heterodoxias*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa 2011, pp.487-489.

⁴ E. Lourenço, «Prólogo sobre o espírito da heterodoxia», in J. P. Lima (ed.), *Obras Completas de Eduardo Lourenço, I - Heterodoxias*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa 2011, pp.31-35.

percorrem, para além da circunstância ou do biografismo, o nomadismo ensaístico do pensador português, que aqui encontra um ponto de crítica fundamental perante as exigências do tempo, como em face dos desígnios da educação e das letras.

A exposta fragilidade da «casa de cristal», imagem com a qual Lourenço, já em pleno século XXI⁵, designou a escola tem um lugar discreto, mas estruturante, no seu pensamento, tanto enquanto movimento ensaístico⁶, como enquanto «longa arqueologia do poder»⁷. Resta, todavia, incontornável uma distância, que é também uma relação, entre o silêncio e a palavra, entre o recolhimento e a proferição, como focos de tensão antiga e permanente entre o tempo meditativo do pensamento e o tempo discursivo do ensino.

Silêncio e palavra (ensinante)

Entre o silêncio e a palavra não há, necessariamente, uma relação de contraposição, como se um fosse o exato oposto da outra. Soube-o Heidegger, para quem o silêncio é morada e pulsação do «estado puro» da palavra, que é o poema⁸. Soube-o, antes e depois de Heidegger, uma filosofia que se tinha exercido, ancorado ou demorado num limite, com o qual, de uma maneira ou de outra, sempre conviveu; mas soube-o principalmente a filosofia que não pretendeu enjeitar ou domesticar a pulsão da literatura ou do poema.

Em texto de juventude, estrategicamente disposto nos inícios de *Tempo e Poesia*⁹, Eduardo Lourenço fala-nos da Esfinge – corpo da «ambiguidade radical da situação humana»¹⁰ – como manifestação de *silêncio*. Mistério originário, tão sedutor quanto perigoso, o sorriso de silêncio da Esfinge é, precisamente, a ocultação, tão violável quanto manifesta, que noutra parte e noutra tempo Lourenço descreve como «quase afásica música»¹¹.

Daí que, enquanto *forma visível da condição do poeta*, seja tão escandalosamente profanatória a conversão do silêncio ao reinado do discurso ou ao primado das palavras. Tentar subjugar o silêncio do poema à ordem da explicação e do visível, acantonando-o como polo de um suposto jogo dialético entre silêncio e palavra,

⁵ E. Lourenço, «A educação como crise e a crise da educação», *Finisterra. Revista de Reflexão e Crítica*, 2004, 7–11.

⁶ H. Monteiro, «O ensaio como irresolução. Contemporaneidades de Eduardo Lourenço», *Agora: Papéis de Filosofia* 43, n.º 2 (2024). <https://doi.org/https://doi.org/10.15304/ag.43.2.9058>.

⁷ M. C. Ribeiro – R. Vecchi, *Eduardo Lourenço. Uma geopolítica do pensamento*. Afrontamento, Porto, 2023.

⁸ M. Heidegger, «La parole», in *Acheminement vers la parole*, Gallimard, Paris 1999, pp. 11–37.

⁹ E. Lourenço, «Esfinge ou a Poesia», C. M. Sousa (ed.), *Obras Completas de Eduardo Lourenço, II - Tempo e Poesia*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa 2016, pp. 69–72.

¹⁰ Lourenço, «Esfinge ou a Poesia», op. cit., p.69.

¹¹ Cfr. E. Lourenço, «Como falar sobre poesia?», in C. M. Sousa (ed.), *Obras Completas de Eduardo Lourenço, III - Tempo e Poesia*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa 2016, pp. 229–230.

só pode ser um erro fatal. O mesmo se aplica à tradução da relação direta com o poema, com o texto, com os redutos mais densos do silêncio a uma espécie de intermediação discursivamente conduzida¹², reduzindo a palavra a elemento de uma forma discursiva.

Voltarmo-nos, então, para a Esfinge – para o silêncio da Esfinge e para o que ela nos *ensina* – é, como diz Eduardo Lourenço, conviver com o silêncio original, no exato oposto dos arautos do poder exploratório da palavra. São, estes arautos,

[...] críticos, gente imensamente sensata que não tem descanso enquanto não encontra um nome para se livrar de tudo quanto é grave e inquietante e para quem é grave e inquietante tudo quanto não tem nome¹³.

Omitimos propositadamente o primeiro termo deste excerto, para que o possamos problematizar mais atentamente: «professores». Entre estes «arqueólogos do coração e da inteligência», ou imprudentes invasores palavrosos do resguardo silencioso da Esfinge, lá estão os professores - eventualmente, não todos os professores, mas os «professores no sentido de Kierkegaard»¹⁴, que são os conversores da verdade à objetividade ensinável¹⁵. Entre estes professores, que se constituem como metonímia de um preceito sistémico, racionalizante e logocentrado de discurso e a pedagogia do despojamento e do espanto, que o «tempo brasileiro» materializou, por exemplo, no encontro passageiro com Agostinho da Silva, há um imenso e disputado intervalo. Para palmilhar o espaço desse intervalo é precisa a coragem da errância, onde estará em causa o desvio do próprio rumo estritamente disciplinar da filosofia.

Trata-se, na verdade, de um desvio por fidelidade. Talvez Eduardo Lourenço tivesse que sair dos trilhos vincados da filosofia para se manter no pensamento, como nesse mesmo tempo advogava Martin Heidegger, na sua *Carta sobre o Humanismo*¹⁶. Ambos sabiam, na verdade, que essa derivação nunca se traduziria em abandono, nem nunca se confundiria com uma superação.

Manifestações de um longo dissenso

É enquanto estudante de Coimbra que o jovem Eduardo Lourenço vive, pela primeira vez, o hiato entre a Filosofia e o seu ensino. Tal clivagem manifesta-se quando, como testemunha Lourenço, se verifica o contraste entre um ensino caracterizado

¹² E. Lourenço, «Orfeu e Abraão ou a poesia, a lucidez e a fé», in C. M. Sousa (ed.), *Obras Completas de Eduardo Lourenço, III - Tempo e Poesia*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa 2016, pp.233-235.

¹³ Lourenço, «Esfinge ou a Poesia», op. cit., p. 70.

¹⁴ Lourenço, «Esfinge ou a Poesia», op. cit., p. 70..

¹⁵ Cfr. S. Kierkegaard, *Miettes philosophiques*. Gallimard, Paris, 1990.

¹⁶ M. Heidegger, «Lettre sur l'humanisme», in *Questions III et IV*, Gallimard, Paris 1996, pp. 65-127.

pelo livre exercício da crítica, face à transmissão de «um corpo de doutrina cerrada, fechada, de qualidade, mas na qual a possibilidade de divergência era extremamente difícil»¹⁷. Estas formas de estar na educação partilhavam o mesmo espaço – Coimbra –, envoltas na penumbra dos tempos da ditadura, em que a abstração e o refúgio na austeridade da ciência – justamente o recurso dos *professores, no sentido de Kierkegaard* – eram atitudes capazes de evitar sobressaltos a carreiras universitárias. Uma filosofia demasiadamente envolvida na leitura do tempo conduziria, fatalmente, ao assumir das abafadas disputas da história. A querela ideológica, central para uma filosofia que olhe para o seu tempo, não seria atitude aconselhável ante a «atmosfera não só do país como da própria cidade»¹⁸.

O estudante, em breve assistente universitário, o discente, cedo convertido em professor, era ao mesmo tempo Eduardo Lourenço, frequentador dos círculos do neorrealismo, dos ambientes universitários agitados pela tradição marxista, e em debate – interno e externo – com o catolicismo que o formou. A *heterodoxia*, conceito fundador e dínamo de uma obra imensa como a de Eduardo Lourenço, traduzia essa oscilação, a irresolução desse debate¹⁹, mas também um desenraizamento que determina a infidelidade às delimitações disciplinares da Filosofia, como às amarras que se impunham ao seu ensino. Não havendo, em Lourenço, um problema didático, nem sequer a perspetiva de uma especial indagação pedagógica, ainda assim o pensador português veicula uma preocupação intrinsecamente educativa, genericamente educativa, agudizada por circunstâncias históricas e biográficas de especial relevo.

Destas circunstâncias, a mais evidente passará pela experiência de ensino universitário em Portugal, junto aos seus mestres Sílvio de Lima e Joaquim de Carvalho, precocemente interrompida, de forma voluntária, face ao peso da situação política e da sua inevitável repercussão académica e filosófica. Mas, para lá das circunstâncias, há que reconhecer o peso de uma clivagem histórica.

Entre Filosofia e Pedagogia há um longo dissenso, um amplo contencioso que as associa numa antiga e conturbada amálgama, feita de desaguisados e de arrufos, mas nunca de real ou decisiva separação. Para lá dos problemas didáticos, das interrogações mais pedagógicas, dos preceitos teóricos e metodológicos que poderão dizer respeito à *ensinabilidade* de uma determinada ciência ou disciplina, o que aqui nos interrogamos são alguns dos relances de Eduardo Lourenço quanto ao que, sem a distinção que o tempo e os discursos imporiam, diz respeito ao *ensino* e à *educação*²⁰. Longe da intenção, tão desadequada quanto inusitada, de uma possível inclusão do

¹⁷ M. M. Baptista – M. M. Cruzeiro – F. Castro, *Tempos de Eduardo Lourenço*. Contraponto, Lisboa, 2023, p.68.

¹⁸ M. M. Baptista – M. M. Cruzeiro – F. Castro, *Tempos de Eduardo Lourenço*, op. cit., p.69.

¹⁹ Cfr. H. Monteiro, «O Ensaio Como Irresolução...».art. cit.

²⁰ J. N. Vicente, «Subsídios para uma crítica do discurso pedagógico», in *O Homem e o Tempo. Liber Amicorum Para Miguel Baptista Pereira*, Fundação Engenheiro António de Almeida, Porto, 1999, pp. 367–96.

ensaísta português no rol dos teóricos da educação, ler a reflexão esparsa do jovem Eduardo Lourenço sobre questões relativas ao ensino da Filosofia ou aos desígnios da educação, leva-nos a um dos pontos de singularidade do seu ensaísmo, enquanto lateralização de um percurso filosófico que não chega a abandonar²¹. Quando a interação entre Filosofia e Pedagogia se dá, justamente, num plano em que a relação e a dialogicidade se constituem como fulcro de uma cosmovisão democrática, equitativa e justa²², talvez o encontro *heterodoxo* com o filosófico e com o educativo seja reflexo da *irresolução*²³ disciplinar, institucional e metodológica que atravessa o *ethos* ensaístico do pensador português.

Além de qualquer «método»

Reconheça-se a relação antiga e problemática entre Filosofia e Pedagogia, impossível de sintetizar, mas de proveitoso reconhecimento. É no *corpus* da Filosofia clássica e antiga que se desenha o confronto, prolongado e complexificado pela marcha da história, mas desde logo instalando um intervalo entre a aprendizagem da atitude filosófica e o ensino dos conteúdos da Filosofia. Se decorre, do texto platónico, uma interpenetração sólida e inultrapassável entre o exercício da filosofia e o gesto que o ensina, já o ponto de partida da lógica aristotélica implicará a coincidência entre a realidade e a sua enunciação. Nesta última vertente, uma educação filosófica implicaria «transmissão de conteúdos, assimilação de um todo sistemático contendo problemas que tendem para uma definitiva resolução»²⁴. O fio sinuoso da tradição viria pluralizar a questão, desdobrar-lhe as respostas e intensificar-lhe as polémicas. Epistemologias rivais e continentes disciplinares dos mais díspares terçam as suas armas argumentativas. Fonte caudalosa de problemas e de encruzilhadas, o debate pedagógico-didático permanece, em maior ou menor grau, nas disputas da história. A filosofia, como espaço de questionamento e de problematização, sai de cena de moto próprio perante toda a clausura metodológica, como em face de qualquer receituário que a sustenha.

Toda a atitude filosófica vive da relação com os seus limites, que a alimenta infinitamente. É este um dos fatores que invalida a fixação da filosofia nos estritos domínios lógicos, explicativos ou analíticos. Como tal, esta é também uma das condições fundamentais para garantir o relevo de uma educação filosófica: não deixar cair, nas malhas explicativas do método ou da técnica, as praias inalcançáveis do espanto filosófico. Toda a educação filosófica – eventualmente, toda a *educação* – reside nessa

²¹ Cfr. M. M. Cruzeiro, *Eduardo Lourenço. O regresso do corifeu*. Notícias Editorial, Lisboa, 1997, p.16.

²² J. Boavida, *Educação Filosófica. Sete Ensaios*. Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010.

²³ Monteiro, «O ensaio como irresolução...».art. cit.

²⁴ J. T. Santos, *Da filosofia no liceu*. Seara Nova, Lisboa, 1974.

afirmação de lonjura. Daí que, na certa intuição do jovem Eduardo Lourenço, se torne necessário ir às fontes, recusar a manualização dos problemas e, contornando a lógica da sebenta e o negócio do manual, distinguir «mestres» de «compiladores»²⁵. Trata-se de um diagnóstico certo e pleno de atualidade, onde Lourenço suscita, no abuso pedagógico do manual, a reflexão que acusa a proeminência do ditado, da voz e do pensamento únicos na relação pedagógica manualizada, em que um breviário filosófico é promovido a «intermediário universal»²⁶.

Denunciando, a uma distância de tantos anos, uma prática hoje generalizada e convertida em indústria lucrativa, o pensador português medita acerca das consequências da substituição da obra pelo seu breviário, em exercício que coloca os compiladores no lugar dos mestres. De acordo com Lourenço, trata-se de uma espécie de condenação autoinfligida do ensino moderno, investido na intenção absurda de «fazer compreender o mais pelo menos, o superior pelo inferior»²⁷. O remoço crítico perspetiva a extensão do seu alcance ao todo da educação, quase invertendo o gesto tão justamente recusado por Eduardo Lourenço: é possível estabelecer, do mar largo abrangido pelo todo de uma obra, coordenadas aplicáveis a uma pequena enseada educacional, a determinada altura surgida no caminho do ensaísta?

É nos fins, não nos métodos, que a educação é democrática e universal, como de passagem – quase quarenta anos volvidos após essa breve incursão na crítica escolar – Eduardo Lourenço reconhecerá²⁸. É essencial, por isso mesmo, não permitir que os métodos substituam os fins, ou que elidam os percursos. É necessário que os métodos não estanquem a reflexão que os excede; é preciso, inclusivamente, que o *método* não dispense ou atalhe a *metodologia*, sua mais direta componente reflexiva. O desenraizamento, via sinuosa de transgressão de qualquer método é, em Eduardo Lourenço, quase um destino, impresso no mais literal mapeamento dos seus percursos, mas também inscrito no *ethos* do seu pensamento²⁹. O desenraizamento é a metodologia, de onde emerge a arte do ensaio como *via, posicionamento, quase-método*.

No caso de Eduardo Lourenço, talvez o tempo em que o ensino da Filosofia se ofereceu como uma perspetiva feliz, longe da clausura bafienta e repressiva do Estado Novo português, permita contemplar uma atenção específica para com a educação, que contribui para esclarecer algumas dimensões ético-políticas bem marcadas ao longo do seu percurso.

²⁵ Cfr. E. Lourenço, «Da filosofia e da sua relação com a ideologia», op. cit., p. 487.

²⁶ E. Lourenço, «Da filosofia e da sua relação com a ideologia», op. cit., p. 488.

²⁷ E. Lourenço, «Da filosofia e da sua relação com a ideologia», op. cit., p.488.

²⁸ Cfr. Lourenço, «A educação como crise e a crise da educação», art. cit.

²⁹ Cfr. Monteiro, «O ensaio como irresolução...».art. cit.

De Coimbra a Salvador da Bahia

Em maio de 1958, alguns anos após o abandono do lugar de assistente universitário, na sua *alma mater* coimbrã, o jovem Eduardo Lourenço desembarca em Salvador da Baía, para o que seria o seu curto, mas intenso período de migração brasileira³⁰. Investido da missão de formar e de consolidar os estudos filosóficos da Universidade baiana, o desafio de Lourenço ganhava contornos especiais, impulsionado pela viva curiosidade do ensaísta pela cultura brasileira. Manifestação dessa curiosidade foi, justamente, a interrogação em torno das questões da Educação Superior no Brasil, que sai da mera circunstância quando constatamos ter precedido em alguns anos, no seu primeiro ímpeto³¹, o referido período brasileiro de Lourenço.

Esse «tempo brasileiro», determinante no percurso intelectual de Lourenço, foi marcado pela centralidade do ensino da Filosofia, quando a emergência entusiasta das «disciplinas do espírito» suscita dinâmicas institucionais aparentemente novas, além de intensificar a exigência hermenêutica, de forma a melhor corresponder às exigências do tempo. O jovem Eduardo Lourenço reconhecia, na dinâmica cultural e académica do Brasil que o acolhia, a emergência entusiasta das «disciplinas do espírito», com ênfase especial na Filosofia, que lhe incumbe ensinar. Essa missão assume responsabilidade acrescida, quando a hermenêutica do momento brasileiro levava Lourenço a constatar, como empiricamente se atestava pela multiplicação de cursos de Filosofia³², o aumento do interesse e o enorme potencial que a escala e a vivacidade de um país continuamente «em vias de invenção»³³ oferecia a um docente universitário.

Essa exigência proporcionará a meditação séria das relações entre Portugal e Brasil, com repercussões profundas quanto a uma formulação cultural das questões da identidade, abrindo caminho ao que será, por exemplo, *Labirinto da Saudade*³⁴, além de se constituírem como plataformas de pensamento e reflexão política em torno do *Colonialismo como nosso impensado*³⁵, com especial alcance no bolorento suporte ideológico do Portugal de então. Por outro lado, o mergulho comprometido numa cultura brasileira que se pensa e que se dá a pensar reclama atenção em torno das

³⁰ M. L. Soares, «O período brasileiro: notícias sobre um legado florescente», in M. L. Soares (ed.), *Obras Completas de Eduardo Lourenço, IV - Tempo Brasileiro: Fascínio e Miragem*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa 2018, pp.611-658.

³¹ A primeira incursão de Eduardo Lourenço pelos desafios do Ensino Superior no Brasil data de 1954, ou seja, quatro anos antes da sua romagem para S. Salvador da Baía. Cfr. E. Lourenço, «As Faculdades de Filosofia no Brasil e o destino da sua cultura», in J. T. P. Lima (ed.), *Obras Completas de Eduardo Lourenço, I - Heterodoxias*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa 2011, pp.175-84.

³² Cfr. E. Lourenço, «As Faculdades de Filosofia no Brasil e o destino da sua cultura», op. cit., pp. 175-84.

³³ E. Lourenço, «Carta a Camila», M. L. Soares (ed.), *Obras Completas de Eduardo Lourenço, IV - Tempo Brasileiro: Fascínio e Miragem*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa 2018, pp.313-317.

³⁴ E. Lourenço, *Obras Completas de Eduardo Lourenço, XIII - O Labirinto Da Saudade e Outros Ensaios Sobre a Cultura Portuguesa*, ed. João Dionísio, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa 2023.

³⁵ E. Lourenço, *Do colonialismo como nosso impensado*. Gradiva, Lisboa, 2016.

linguagens do filosofar, bem como a função de uma «pedagogia» no fortalecimento de uma tradição filosófica e cultural palpitantemente criativa. Uma vez mais, a velha querela entre tradição e novidade reclama a devida síntese: se é necessário temperar a ingenuidade da «originalidade falsa» com os pergaminhos, apesar de tudo faustosos, de alguma tradição, também se não subestima a virtude de quem possa, como escreve Lourenço

trazer para esse caudal alguma água pura. Esses experimentarão a alegria perfeita de conhecer algo novo, mas para os outros, que são a maioria dos «amigos das ideias», fica pelo menos a certeza de terem bebido de uma fonte limpa³⁶.

Com um enfoque filosófico, a equação é educativa e o problema marcadamente pedagógico. Ou, pelo menos, o fundo cultural em que surge conduz a embarcação do ensaísta para essas marés arredias. Há uma missão – que surge, a determinada altura, com uma roupagem filosófica e pedagógica – de envolver o perigo das ideias descosidas numa «pele comum», tendo por espaço de meditação e de ação uma «comunidade linguística» mais prometida do que efetiva, mais imaginada do que concreta³⁷. É notório, porém, que garantir pluralidade e diferença no tecido dessa «pele comum» vai implicar *reinvenção*, mesmo que se mantenham *velhos pressupostos*, numa enxertia crítica e criativa que possa corresponder às exigências de outras histórias, em novo chão.

Para Lourenço, o Brasil partilha com Portugal, no que à Filosofia diz respeito, uma espécie de «autodidatismo conceptual»³⁸, capaz de gerar muitos pensadores (pouquíssimas pensadoras, claro), mas não *um pensamento*, no sentido escolar do termo. O lastro desse autodidatismo, intensificado pela riqueza da diversidade linguística, pode e deve ser preservado, mas deve também ser *consagrado* – no sentido agambeniano do termo³⁹ – no fio de uma determinada tradição.

Numa só palavra, é preciso saber enquadrar filosoficamente a invenção do novo no *continuum* da tradição, em desafio que se revelará tendencialmente educativo. A ânsia da novidade, que atravessa «alguns espíritos contentes por reinventar o mundo»⁴⁰, precisa de uma pedagogia que lhe perpetue a exemplaridade, a difunda e a comunique; necessita, «em suma, de uma tradição»⁴¹.

³⁶ Lourenço, «As Faculdades de Filosofia no Brasil e o destino da sua cultura», op. cit., p.177.

³⁷ E. Lourenço, «O mito da comunidade Luso-Brasileira», in M. L. Soares (ed.), *Obras Completas de Eduardo Lourenço, IV - Tempo Brasileiro: Fascínio e Miragem*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa 2018, pp.237-258.

³⁸ Lourenço, «As Faculdades de Filosofia no Brasil e o destino da sua cultura», op. cit., p.176.

³⁹ G. Agamben, *Profanações. Cotovia, Lisboa, 2006*.

⁴⁰ Lourenço, «As Faculdades de Filosofia no Brasil e o destino da sua cultura», op. cit., p.177.

⁴¹ Lourenço, «As Faculdades de Filosofia no Brasil e o destino da sua cultura», op. cit., p.178.

Da Universidade à Di-versidade

Tradição e novidade, termos fortalecidos mutuamente pela crítica, exigem ultrapassar o pontificado de uma racionalidade instrumental, que o curso de uma pedagogia de feição única encoraja e permite. Ora esta ultrapassagem implica um pensamento educativo, uma postura educacional, quando a educação, eixo fundamental da realização humana, passa a traduzir-se como um «circo tumultuoso» de técnicas e como um circuito de crescente legitimação tecnocrática⁴².

Este é o centro de um percurso a disputar, no reduto plural de uma cultura onde a educação é vetor fundamental. Em tempos onde o predomínio do consumo e dos escolhos da tecnocracia já se desenhava no horizonte, a perda de uma finalidade norteadora fez com que a pedagogia resvalasse para o âmbito da *técnica*.

A conclusão de Lourenço é incisiva e recai, de forma particular, sobre a definição e tarefa da Universidade: «A universidade europeia ensina, mas não educa»; e deveu-se à orientação tecnocrática de um certo pedagogismo, uma hegemonia do ensino sobre a educação, da técnica sobre o pensamento:

Técnicas científicas ou técnicas espirituais, tanto faz. Ao limite a essência de uma técnica reside exactamente no perfeito domínio de um objecto, material ou espiritual, fora de qualquer consideração de outra ordem. Há uma técnica de investigação atómica como há uma técnica filológica e, suprema vaidade ou miséria do espírito humano, há até uma técnica teológica. O circo tumultuoso dessas técnicas é hoje o ensino europeu. Nenhuma ideia as liga a não ser a ideia automática de aceitar todos os domínios da investigação humana como iguais em dignidade acompanhados da força espantosa de que os interesses criados se fazem acompanhar⁴³.

Há que saber enfrentar um problema, que é, entre outras coisas, de natureza pedagógica e educacional, e que se traduz numa «*crise absoluta da ideia mesma de Universidade*»⁴⁴. Facilmente se infere que, para Eduardo Lourenço, na resposta a esta crise, é necessário burilar o gesto ensinante aos critérios do tempo e do espaço. A leitura destes critérios coloca uma responsabilidade particular sobre os ombros do filósofo e do professor de filosofia, levando-o a inscrever-se neste novo tempo (de perspectiva criadora, por contraposição ao Portugal salazarista) e neste novo espaço (um Brasil lido como efervescência linguística e intelectual) com parâmetros especialmente formulados à luz de um problema tão filosófico quanto educacional.

Este conjunto de intuições ensaísticas, a maior parte delas inacabadas e, por

⁴² Lourenço, «As Faculdades de Filosofia no Brasil e o destino da sua cultura», op. cit., p.182.

⁴³ Lourenço, «As Faculdades de Filosofia no Brasil e o destino da sua cultura», op. cit., p.182.

⁴⁴ Lourenço, «O ensino superior no Brasil», op. cit., p.186.

isso mesmo, espécie de fragmentos na já fragmentária estrutura da escrita ensaística, parece ter por base o sentimento de que tudo está ainda *por fazer*, de que há que ter sempre em atenção as condições particulares de onde este *por fazer* emerge, e de que há uma responsabilidade em assumir um papel neste *por fazer*. Ora, nesta tríplice faceta, o problema educativo surge como transversal, quando uma «crise absoluta da ideia mesma de Universidade»⁴⁵ assola pandemicamente a Europa e a América, ameaçando contaminação a outros contextos onde se teça a missão de engendrar o tempo novo.

Há que formular essa «crise absoluta», encarando-a como uma reconfiguração de saberes onde a unidade, medida preferencial tanto da universalidade como da Universidade, se desmancha no que hoje se afirma e se impõe como uma diversidade⁴⁶. Só a violência institucional, só uma «absoluta Polícia do espírito e do corpo» (sublinhemos, uma vez mais, que Lourenço escreve nos anos 60 ou sua direta vizinhança), inconfessada ambição da generalidade dos cultivadores da unidade, poderia ambicionar suprimir, por imposição da Unidade, essa di-versidade.

O problema requer um duplo cuidado: requer-se evitar «a papa bem mastigada de uma concepção unitária de conhecimento e de ação»⁴⁷ que configura a tradição conservadora da Universidade, mas também contornar a «anarquia mascarada»⁴⁸ da tecnocracia, que assimila a exigência da diversidade a padronizações, cálculos ou receitas meramente performáticas.

Crítica e transformação

Há, nestas linhas, um potencial efeito de estranhamento por parte das leituras mais apressadas do autor de *Heterodoxias*, quando se toma, de forma demasiado literal, o seu confessado (e, com frequência, deplorado) abandono da Filosofia. Talvez se proporcione também alguma surpresa por esta atenção, mais do que meramente episódica, da parte de Lourenço, para com questões de natureza pedagógica. Ressalta, porém, que o mesmo nomadismo ensaístico, que eleva Eduardo Lourenço à categoria de inclassificável na estrita ponderação das tipificações académicas, coloca-lhe no caminho uma busca valorizadora de tradição, que se propõe solucionar de forma educativa e pedagógica. A heterodoxia precisa de um território, a partir do qual ensaie o seu voo. Esse território é, claro está, o da tradição emancipatória, que comporta um alcance tão filosófico quanto político. Décadas após o seu «tempo brasileiro»,

⁴⁵ Lourenço, «As Faculdades de Filosofia no Brasil e o destino da sua cultura», op. cit., p.186.

⁴⁶ Lourenço, «As Faculdades de Filosofia no Brasil e o destino da sua cultura», op. cit., p. 187.

⁴⁷ Lourenço, «As Faculdades de Filosofia no Brasil e o destino da sua cultura», op. cit., p.187.

⁴⁸ Lourenço, «As Faculdades de Filosofia no Brasil e o destino da sua cultura», op. cit., p.188.

em breve apontamento de reflexão educativa⁴⁹, Eduardo Lourenço revisita a questão ético-política que lhe subjaz.

Sem grande surpresa, o Iluminismo é o ponto referencial primeiro do que, sob o nome provisório de «Educação», diz respeito a um processo de coletivização dos saberes assumido como *tarefa*, como *promessa* e como *direito*. Principalmente no espaço europeu, mas com o impulso histórico decisivo proporcionado pela Revolução Americana⁵⁰, erguia-se a missão coletiva e pessoal do Iluminismo, muito naturalmente concretizada no que cada vez mais se disputaria sob o conceito de «Educação».

Lembremos que, na sua definição mais célebre, o processo inacabado da *ilustração*, de acordo com Immanuel Kant, corresponde ao movimento autónomo, ousado e implicitamente desafiador de «saída do homem da sua menoridade mental, de que ele próprio é culpado»⁵¹, numa culpa cada vez mais ancorada no *tribunal da razão* e cada vez mais desvinculada do pecado original. O desafio de se «pensar por si mesmo» – especialmente vulnerável, desde muito cedo, à tentação vazia e muito contemporânea do slogan – concretiza-se, no Iluminismo, como recusa do *espírito de seita* em nome de uma «razão humana universal», vocacionada para a discussão pública e para a disputa democrática.

Daí que nenhuma exigência de autonomia de pensamento se possa confundir com validações do individualismo ou dos méritos da ideia luminosamente solitária, já que o pensar autónomo colhe o seu sentido no *fórum*, na *polis*, fontes públicas que nutrem e que fundamentam o sentido iluminista da aproximação à universalidade da razão⁵². Enquanto *promessa*, a herança das Luzes traduz-se na *tarefa* concreta de se saber mais e melhor, que por sua vez se prolonga no *direito* de se aceder livremente aos saberes.

Não se estranha, pois, que Eduardo Lourenço faça decorrer do «século das Luzes» a tendência pedagógica que alastraria aos séculos XIX e XX, supostamente limitada à busca pela que poderia ser a «melhor prática» para «fazer partilhar essa utopia [da educação] ao maior número»⁵³. Independentemente da adequação da redução do problema educativo ao que seria a «melhor prática», o que é certo é que a tentativa de alcance de uma educação democrática *produziu uma ideia determinada de modernidade*. Os sujeitos históricos dessa modernidade são os que sabem ler o tempo, reconhecendo e incorporando nessa leitura a transitoriedade que define como «novo» esse novo tempo.

⁴⁹ Lourenço, «A educação como crise e a crise da educação», art. cit.

⁵⁰ V. Soromenho-Marques, *Direitos Humanos e Revolução*. Colibri, Lisboa, 1991.

⁵¹ I. Kant, «Resposta à pergunta: que é o Iluminismo?», in *A Paz Perpétua e outros opúsculos*, Edições 70, Lisboa 1992, p.11.

⁵² M. B. Pereira, «Iluminismo e secularização», in *Obras Completas, II*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa 2014, pp. 3–58.

⁵³ Lourenço, «A educação como crise e a crise da educação», art. cit., p.7.

Para Eduardo Lourenço, mascarar a missão educativa de uma idealidade sem chão incorre no risco de se disfarçar de virtude democratizante uma forma única de saber que, na escola, é posta ao serviço dos mais favorecidos contendores de uma sociedade em competição. A intuição do ensaísta substitui a encartada especialização do cientista, em avaliação crítica penetrante:

O «saber» modesto ou exigente, recebido no banco das escolas [...] não era apenas uma arma inocente ao serviço de uma humanidade abstractamente interessada em realizar as suas finalidades mais altas do conhecimento do mundo e de si mesma, mas serviço de sociedades em competição, de aparência pacífica e desinteressada, na verdade armada para defender os interesses, sempre os mais nobres, das respectivas classes dirigentes, para quem o saber e, por conseguinte, a Escola é uma arma a mais⁵⁴.

Docência, ou pensamento em ação

Como reposicionar essa «casa de cristal», que é, para Eduardo Lourenço, a escola, na senda de uma exigência democrática? Como repensar criticamente os diversos agentes dessa «casa de cristal»?

Colocando a «casa de cristal» sob um comum diagnóstico de crise (sem querer arriscar, apostaríamos tratar-se do rótulo mais comum das publicações de natureza educativa), Lourenço parte da Educação *como* crise. Não se pode extirpar do conceito aquilo que é essencial ao conceito, pelo que não é possível resguardar a Escola – «casa de cristal» exposta, desde as suas fundações, a inevitáveis abalos sistémicos – da crise que lhe é consentânea e natural. Por isso mesmo não pode haver prescrição externa que neutralize, docilize ou pacifique um tremor intrínseco – é dentro da Escola, assumindo e escutando as reverberações dos seus abalos, que respostas se engendram e questões se soerguem. Melhor: é dentro da Escola que as questões se *ensaíam*.

Henry Giroux, distinto pensador contemporâneo da educação, tem defendido com veemência a ideia de que as escolas não são extensões do trabalho, nem instrumentos de conformação com o socialmente estabelecido, mas locais de exercício e de experiência democrática⁵⁵. Para isso é preciso garantir que o exercício docente tenha uma dimensão *essencialmente intelectual*: mais do que habitar e reconhecer, em toda a sua translucidez e transparência, os meandros dessa «casa de cristal», o professor é, na verdade, o seu arquiteto. O pedagogo reforça esse compromisso criativo, ao valorizar os docentes como *intelectuais públicos*. Como explica, um intelectual

⁵⁴ Lourenço, «A educação como crise e a crise da educação», art. cit., p.8.

⁵⁵ H. Giroux, *Os professores como intelectuais. rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Artes Médicas, Porto Alegre, 1997.

público corresponderá a alguém cujo «trabalho e intervenção pública são modelos para enriquecer a vida pública e evidenciar formas avassaladoras de desigualdade económica, guerras escusadas, e injustiças raciais e de classe»⁵⁶. Por outras palavras, Giroux recusa qualquer conceção que reduza a docência a um exercício técnico, ou que limite professoras/professores a funcionárias/funcionários, que, ritualística e acriticamente, se envolvam em métodos didáticos, essencialmente indiferentes às realidades sociais, culturais ou políticas. Tal caracterização surge, então, como a antítese de um professor que se assume como intelectual público, de alguém que inscreve uma problematização ética e política na sua ponderação e ação pedagógica, de quem assume a democracia não só como um fim, mas como uma experiência que (preferencialmente) transpassa as diferentes vivências escolares.

Por conseguinte, a defesa dos docentes como *intelectuais públicos* pressupõe que a pedagogia – ou, na senda do discutido por Eduardo Lourenço, a *Escola* – perfilhe, como característica intrínseca uma intelectualidade própria, que nega quaisquer vocações de superficialidade ou tecnicidade, profundamente orientada para a reflexão e atuação sobre, com e para o domínio público. Esta postura encontra-se especialmente transparente quando Eduardo Lourenço, em *Da Educação como crise e a crise da educação*, nos partilha que

O território do ensino privado alargou-se e o chamado público só com dificuldade conserva algum dos privilégios que com tanto esforço conquistara na Europa. As universidades – ou aquilo que ainda assim se chama – não são a virtual exceção e o famoso templo do saber de humanística que chegaram a ser -, mas uma engrenagem de duvidosa «performance» em matéria de autêntico conhecimento e ao serviço das finalidades determinadas pelos imperativos desse mesmo Conhecimento, para responder, de maneira aleatória, às solicitações e às necessidades prementes das sociedades onde estão já inseridas⁵⁷.

Eduardo Lourenço é particularmente acutilante ao criticar a ausência de uma postura de reflexão consequente – nos diferentes contexto educativos – que, por um lado, reivindique a natureza pública da educação; assim como, por outro lado, alerte para a importância de uma intelectualidade particular, que contrarie estruturas e tendências que, de algum modo, procuram reduzir as instituições educativas a uma resposta instrumental em relação às necessidades ou interesses sociais e/ou a uma preocupação meramente privada que as circunscreve a prestadoras de serviços. É necessário criar condições, em suma, para ultrapassar uma visão inocente sobre a escola e a sua crise, o que implica contrariar, hoje, as tão diversas instâncias «onde se

⁵⁶ H. Giroux, *Pedagogy of resistance: against manufactured ignorance*. Bloomsbury Academic, London, 2022., p.20.

⁵⁷ E. Lourenço, «A educação como crise e a crise da educação», art. cit., p.10.

aprende que a vontade de poder é a lei da vida e o seu exercício o orgasmo infinito»⁵⁸.

É preciso inscrever a discussão e atuação educativa em domínios de reflexão mais amplos, que não esquecem nem obscurecem os fins e os meios que não só fazem mover as organizações escolares, como condicionam e caracterizam as relações e estruturas humanas e sociais.

Referências bibliográficas

- Agamben, G., *Profanações*, Cotovia, Lisboa, 2006
- Baptista, M. M. – M. M. Cruzeiro – F. Castro, *Tempos de Eduardo Lourenço*. Contraponto, Lisboa, 2023.
- Boavida, J., *Educação Filosófica. Sete Ensaios*. Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010.
- Cruzeiro, M. M., *Eduardo Lourenço. O regresso do corifeu*. Notícias Editorial, Lisboa, 1997.
- Giroux, H., *Os professores como intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Artes Médicas, Porto Alegre, 1997.
- *Pedagogy of resistance: against manufactured ignorance*. Bloomsbary Academic, London, 2022.
- Heidegger, M., «La parole», in *Acheminement vers la parole*, Gallimard, Paris 1999, pp. 11–37.
- «Lettre sur l’humanisme», in *Questions III et IV*, Gallimard, Paris 1996, pp. 65–127.
- Kant, I., «Resposta à pergunta: que é o Iluminismo?», in *A Paz Perpétua e outros ppúsculos*, Edições 70, Lisboa 1992, pp. 11–19.
- Kierkegaard, S., *Miettes philosophiques*. Gallimard, Paris, 1990.
- Lourenço, E., «A educação como crise e a crise da educação», *Finisterra. Revista de Reflexão e Crítica*, (2004), 7–11.
- «As Faculdades de Filosofia no Brasil e o destino da sua cultura», in M. L. Soares (ed.), *Obras Completas de Eduardo Lourenço, IV - Tempo Brasileiro: Fascínio e Miragem*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa 2018, pp.175-184.
- «Carta a Camila», M. L. Soares (ed.), *Obras Completas de Eduardo Lourenço, IV - Tempo Brasileiro: Fascínio e Miragem*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa 2018, pp.313-317.
- «Como falar sobre poesia?», in C. M. Sousa (ed.), *Obras Completas de Eduardo Lourenço, III - Tempo e Poesia*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa 2016, pp. 229-230
- «Da filosofia e da sua relação com a ideologia», in J. T. P. Lima (ed.), *Obras Completas de Eduardo Lourenço, I - Heterodoxias*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa 2011, pp.487-489.
- *Do colonialismo como nosso impensado*. Gradiva, Lisboa, 2016.
- «Esfinge ou a Poesia», C. M. Sousa (ed.), *Obras Completas de Eduardo Lourenço, II - Tempo e Poesia*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa 2016, pp. 69-72
- «O ensino superior no Brasil», in M. L. Soares (ed.), *Obras Completas de Eduardo Lourenço, IV - Tempo Brasileiro: Fascínio e Miragem*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa 2018, pp.185-188.
- «O mito da comunidade Luso-Brasileira», in M. L. Soares (ed.), *Obras Completas de Eduardo*

⁵⁸ Lourenço, «A educação como crise e a crise da educação», art. cit., p.11.

- Lourenço, IV - Tempo Brasileiro: Fascínio e Miragem*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa 2018, pp.237-258.
- *Obras Completas de Eduardo Lourenço, XIII - O labirinto da saudade e outros ensaios sobre a cultura portuguesa*. João Dionísio (ed.), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2023.
- «Orfeu e Abraão ou a poesia, a lucidez e a fé», in C. M. Sousa (ed.), *Obras Completas de Eduardo Lourenço, III - Tempo e Poesia*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa 2016, pp.233-235.
- «Prólogo sobre o espírito da heterodoxia», in J. P. Lima (ed.), *Obras Completas de Eduardo Lourenço, I - Heterodoxias*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa 2011, pp.31-35.
- Monteiro, H., «O ensaio como irresolução. Contemporaneidades de Eduardo Lourenço», *Agora: Papeles de Filosofia* 43, n.º 2 (2024). <https://doi.org/https://doi.org/10.15304/ag.43.2.9058>.
- Pereira, M. B., «Iluminismo e secularização», in *Obras Completas, II*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa 2014, pp. 3–58.
- Ribeiro, M. C. – R. Vecchi, *Eduardo Lourenço. Uma geopolítica do pensamento*. Afrontamento, Porto, 2023.
- Santos, J. T., *Da filosofia no liceu*. Seara Nova, Lisboa, 1974.
- Soares, M. L., «O período brasileiro: notícias sobre um legado florescente», in M. L. Soares (ed.), *Obras Completas de Eduardo Lourenço, IV - Tempo Brasileiro: Fascínio e Miragem*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa 2018, pp.611-658.
- Soromenho-Marques, V., *Direitos Humanos e Revolução*. Colibri, Lisboa, 1991.
- Vicente, J. N., «Subsídios para uma crítica do discurso pedagógico», in *O Homem e o Tempo. Liber Amicorum Para Miguel Baptista Pereira*, Fundação Engenheiro António de Almeida, Porto, 1999, pp. 367–96.