

# Escola, Autoridade, Racionalismo Crítico e Organização Curricular no Ensino da Arqueologia

ANTÓNIO CARLOS VALERA

**P**artindo do pressuposto de que outros os abordarão, resolvi deixar de lado, a propósito do ensino universitário da Arqueologia, os problemas de carácter mais logístico e financeiro (a necessidade de um maior investimento, traduzido em mais e melhores instalações, professores e meios técnicos), preferindo centrar-me nalgumas questões de foro ético, epistemológico e metodológico que tenho como fundamentais para um ensino de qualidade.

**"O erro do que estuda não é sofrer as influências dos mestres, mas sim ficar preso da influência de um único mestre".**

ALMADA NEGREIROS<sup>1</sup>

**Um ensino estruturado por Escolas alicerçadas numa Racionalidade Crítica promoverá o efectivo crescimento da disciplina**

**A** escolha da afirmação de Almada como introdução às linhas que se seguem reside, sobretudo, no facto de nela se conjugarem, de uma forma ou de outra, três das quatro questões centrais que pretendo tratar, ainda que de forma superficial, no tema proposto: a Escola, a Autoridade e o Racionalismo Crítico.

Em determinada passagem do mesmo texto, Almada faz alusão a uma interessante história ocorrida com o pintor Henry Matisse: este, em certa ocasião, terá abandonado a escola de pintura que geria, devido ao facto de não ter conseguido que os seus alunos tivessem produzido algo de original, que não fosse uma repetição dos traços e das linhas do mestre, concluindo, tal como Picasso o fizera, que não há discípulos, mas apenas mestres.

A conclusão é algo extremada, é certo (embora genuinamente modernista), mas não deixa de seduzir e de alertar, com o seu radicalismo, para uma situação não poucas vezes verificável. Na realidade, no ensino universitário somos frequentemente confrontados com "pseudo-Escolas", onde a atitude de cada geração é a de "preservar a pureza dos ensinamentos do fundador" (POPPER, 1999: 66), evitando a atitude crítica. Aí, os desvios são escassos e subtis, de forma a evitar cisões resultantes da incapacidade de perceber e promover a crítica como método e o desacordo como factor de progresso. A evolução, quando existe, é de tendência linear. Não se formam, assim, verdadeiros discípulos e atrofia-se o

desenvolvimento da autonomia e maturidade intelectual. Tendem a prosperar aquilo que Binford designou por "Puppies", na taxonomia de arqueólogos que criou quando discutia o problema de como conhecemos e avaliamos as nossas ideias (BINFORD, 1989: 8).

**"Defendo que a ortodoxia é a morte do conhecimento, uma vez que o aumento do conhecimento depende inteiramente da existência de discordância".**

POPPER, 1999: 29

**E**ste clamar de Karl Popper por uma "Escola Científica" vai precisamente no sentido contrário, sustentando-a naquilo a que chamou tradição crítica. Esta caracteriza-se por atitudes que promovam revisões do conhecimento legado por cada geração, sustentadas na crítica metódica e na criatividade. Tais revisões, sem deixarem de preservar os conhecimentos anteriormente adquiridos, renovam-nos e reorientam-nos. Baseiam-se, essencialmente, na aceitação do desacordo como um dos motores do progresso do conhecimento e da formação científica.

A possibilidade de criticar, de argumentar, de se receber em troca uma resistência sob a forma de contra-argumentação, a abertura e confronto com outras correntes e "Escolas", são factores de vitalidade e fecundidade de uma "Escola Científica". Um ensino estruturado por Escolas alicerçadas numa Racionalidade Crítica promoverá o efectivo crescimento da disciplina, que tenderá a ocorrer em mosaico e terá a capacidade de manter e congregar as suas próprias produções em "matéria humana", sem que a Autoridade seja um

<sup>1</sup>Almada Negreiros, (1992), "O Desenho", *Obras Completas*, Vol. V, *Ensaios*, Lisboa, Imprensa Nacional, p. 28-29.

## A Autoridade que convém não é a autoproclamada e imposta, mas a conquistada, aberta ao debate e desacordo

factor de inibição.

Na realidade, se a Autoridade está inserida nos problemas filosóficos relativos à produção de conhecimento, está igualmente no centro das questões relacionadas com a transmissão do dito, isto é, com a formação e com a existência de "Escola", sendo a sua gestão factor de incremento ou de limitação da qualidade do ensino.

**N**as sociedades em que o conhecimento tido como científico tem vindo paulatinamente a tomar o lugar da religião na explicação e compreensão do real, a razão tem vindo a substituir, como fonte última de Autoridade, a tradição. Os centros de produção científica, nomeadamente as universidades, são agora, mais do que nunca, centros de Autoridade: o especialista universitário é visto como uma das autoridades máximas no que respeita à sua especialidade; e se o é para a comunidade em geral, mais o será para os seus alunos. A Autoridade, sendo um atributo de pessoas, é uma fonte de pré-juízos, na medida em que a sua evocação impõe um conhecimento estabelecido, sendo essencial no processo de transmissão do saber.

Contudo, o recurso à Autoridade é, por vezes, perverso. Sobretudo quando é utilizado como forma de imposição que se sobrepõe ao debate crítico e à argumentação lógica, surgindo como um último argumento de recurso ou mascarando a ausência de argumentos, verificando-se que a autoridade de quem controla as instâncias do poder ligado à formação de alunos e reprodução do corpo universitário **"... está mais ligada à posição**

**hierárquica que a propriedades extraordinárias da obra ou da pessoa..."**.

BOURDIEU, 1984: 112

Perante os usos perversos, a sua reabilitação (GADAMER, 1984), tanto no plano da hermenêutica como no da transmissão de conhecimentos (aquele que aqui mais nos interessa), passa pela assunção de que a Autoridade se fundamenta, não em actos de submissão, obediência acrítica, fidelidades constrangedoras ou arbitrariedades, mas em actos de reconhecimento da discordância, de argumentação e de exercício da razão. A Autoridade que convém não é a autoproclamada e imposta, mas a conquistada, aberta ao debate e desacordo. A pessoa investida de autoridade legítima preposições, práticas e ensinamentos, porque é, ela própria, legitimada pelo reconhecimento crítico da validade dos seus conhecimentos e comportamentos éticos: a Autoridade personifica uma acumulação de conhecimentos e práticas reconhecida. Como salientou Gadamer, esta é a Autoridade que convém ao especialista e ao educador, sendo assim exercida como método e factor de orientação da investigação e do ensino.

Mais do que uma transmissão unidireccional de um saber pre-estabelecido e, por vezes, demasiado afectado por idiosincrasias, ambições ou desentendimentos pessoais, o ensino universitário deve ser campo de estímulo da racionalidade crítica, dotando os alunos de competências intelectuais e técnicas, por forma a torná-los em elementos que promovam, em substância, o desenvolvimento da

## O processo de constituição dos *curricula* das licenciaturas deverá orientar-se fundamentalmente por projectos de formação

disciplina e das suas aplicações sociais. O conhecimento não é meramente cumulativo; o seu progresso não se opera pela colocação de mais um tijolo no muro, mas por uma produção criativa (GOLD, 1988), que renove e reoriente a tradição.

Mas esta é uma meta que necessita de uma clarificação da forma como está organizado o ensino universitário e dos seus objectivos. Num país onde o número de licenciados desempregados cresce anualmente, onde esse número só não é maior porque uma parte significativa de recém-formados encontra saída profissional em áreas que nada têm a ver com a sua formação académica, torna-se urgente debater, concluir e aplicar uma verdadeira transformação<sup>2</sup> no ensino universitário, tanto no que respeita à oferta de cursos, como à sua organização e orientação curricular.

**Q**ue se pretende, do ponto de vista da estrutura de ensino, com a criação de uma variante ou um curso de Arqueologia, ou de qualquer outra licenciatura? Pressupõe-se que responder ao reconhecimento da necessidade de proporcionar o desenvolvimento de determinada área do saber e de formar pessoas com competências para a desenvolver e desempenhar profissionalmente funções na vertente aplicada dessa disciplina, respondendo a necessidades socialmente sentidas e assumidas.

<sup>2</sup> O termo reforma, aplicado ao ensino, está demasiado gasto e já cria náuseas.

<sup>3</sup> Atente-se no debate actual sobre a validade de algumas licenciaturas que surgiram ou foram propostas, por exemplo, no âmbito do privado.

Frequentemente, o ensino universitário tem sido confrontado com uma aparente dicotomia: por um lado, a formação para "uma investigação pura", associada ou não ao ensino superior, por outro, uma formação para a vertente "aplicada", a que ultimamente se tem juntado uma espécie de terceira via, a famigerada "via educacional". Dentro de um quadro global comum, estas "vias" representariam formações particulares orientadas para saídas específicas, estratégia que devia ser testemunhada pelos respectivos *curricula*.

Na constituição dos *curricula* dos cursos superiores, em Arqueologia como noutras áreas, serão múltiplas as variáveis a considerar: o conhecimento produzido no âmbito disciplinar específico, a disponibilidade financeira, o número e qualidade dos recursos humanos disponíveis, a organização administrativa da instituição, os aspectos logísticos, etc. Mas se todos estes aspectos têm o seu peso relativo na constituição de um curso (ou simplesmente de uma variante), este não se justifica por nenhum deles, nem pelo seu conjunto, mas sim pelas necessidades socialmente sentidas e reclamadas. Ou, pelo menos, assim deveria ser<sup>3</sup>. O processo de constituição dos *curricula* das licenciaturas deverá orientar-se fundamentalmente por projectos de formação, ou seja, conjuntos de ideias e pressupostos, precisa e previamente estabelecidos, relativos às competências que se pretende que os alunos apresentem à saída das licenciaturas, mestrados e, dentro em breve, doutoramentos (quando os modelos com parte curricular entrarem em funcionamento).

## As opções têm que ser alicerçadas por orientações estratégicas previamente pensadas e definidas, que estabeleçam os critérios e os objectivos que balizam a composição dos *curricula*

Esta orientação, contudo, nem sempre é perceptível, verificando-se, por vezes, que a elaboração dos *curricula* obedece mais às ansiedades e interesses dos corpos docentes ou a situações casuísticas, que a projectos de formação previamente debatidos, definidos, justificados e divulgados. Nos contextos em que tais situações se verificam (e serão alguns), é frequente surgirem e desaparecem disciplinas ao sabor de interesses que pouco têm em conta estratégias de formação, impõem-se disciplinas que dificilmente se explicam em cursos de mestrado que supostamente são pós-graduações de especialização ou anunciarem-se cadeiras que, depois, nunca chegam a funcionar, demonstrando que afinal não eram consideradas assim tão essenciais para a formação e aquisição de competências.

Se é certo que estas competências deverão ser desenvolvidas ao longo de toda a vida profissional, é à Universidade que compete a formação básica de todos os que vão actuar em determinada área, cujo desempenho não pode deixar de reflectir as virtudes, mas também as insuficiências dessa mesma formação académica. Não é aceitável, a não ser como autocrítica, ouvir universitários a apelidar de incapazes pessoas que formaram e diplomaram e que, por via disso, face à ausência de organismos profissionais que controlem o acesso à profissão, licenciaram para a prática arqueológica.

Lembremo-nos que durante muito tempo se podia concluir uma licenciatura em Arqueologia sem tomar contacto com a prática do trabalho de campo uma única vez. Imaginemos as

consequências de um ensino exclusivamente teórico (mesmo assumindo que este é de uma qualidade inquestionável), por exemplo, em medicina ou engenharia, e facilmente chegamos à conclusão que tal situação dificilmente é aceitável, mesmo para áreas onde existem mecanismos de regulação de acesso à profissão. Felizmente que, em reformulações recentes, algumas universidades introduziram a obrigatoriedade e a avaliação do trabalho de campo nos *curricula* de Arqueologia (espera-se que de acordo com estratégias de efectiva formação dos alunos).

Hoje assistimos a professores a assumirem publicamente um ensino com uma componente teórica dominante, mas a sensação com que se fica é de que tal é determinado, não por uma opção estratégica, mas por ausência de meios para uma formação mais prática ou técnica. Por outro lado, também publicamente se observa os alunos a reclamarem essa formação mais técnica, ansiando pela introdução de disciplinas como arqueozoologia, arqueometalurgia, geoarqueologia, antropologia e outras, que permitam especializações e saídas profissionais em campos de problemáticas da disciplina que se encontram ainda carenciados. E algumas lá vão aparecendo nas faculdades. Contudo, as estratégias de formação orientada continuam a não ser perceptíveis, não se percebendo bem porque são umas e não outras as disciplinas introduzidas. O que será mais desejável: o aparecimento de cadeiras mais especializadas nos *curricula* de uma licenciatura ou a disciplina conseguir estabelecer pontes de entendimento

com outras áreas do saber, de modo a que estas formem pessoas orientadas para uma colaboração interdisciplinar com a Arqueologia, trabalhando em equipa nas "áreas de intercepção disciplinar"? O que mais interessará: um aluno de licenciatura ou mestrado de arqueologia aprender a classificar ossos de animais, especializar-se nas problemáticas dos métodos físicos e químicos ou investir-se no desenvolvimento das suas competências ao nível da epistemologia, metodologia e desenvolvimento dos enquadramentos teóricos em que se encerra a sua futura actuação? Ambas as soluções encontrarão argumentos a favor e contra, assim como a conjugação das duas ou outras possíveis. O que interessa aqui reafirmar é que as opções têm que ser alicerçadas por orientações estratégicas previamente pensadas e definidas, não casuísticas, que estabeleçam os critérios e os objectivos que balizam a composição dos *curricula*. Uma orientação do ensino que pondere e congrege os aspectos de desenvolvimento da disciplina enquanto área científica e enquanto área de actuação profissional com solicitações próprias, onde se perceba o que realmente se quer formar com a licenciatura ou mestrado.

Um outro indicador do estado das coisas é a tendência que hoje se verifica para a emancipação da disciplina em relação ao contexto onde se tem desenvolvido nas últimas décadas: as licenciaturas de História. Primeiro com as "variantes", agora com as licenciaturas próprias, a Arqueologia tende a ganhar autonomia administrativa, departamentalizando-se. Mas quais as motivações deste movimento? Como perspectivar as suas consequências para a disciplina e seu ensino? Que me tenha apercebido, o debate é mínimo. E, no entanto, o que está em jogo não é uma mera alteração de enquadramento administrativo, mas a própria coerência e organização interna da Arqueologia como campo

disciplinar, bem como da capacidade de resposta da formação às necessidades socialmente sentidas. A estruturação institucional da produção de conhecimento e da formação é precedida do próprio desenvolvimento desse conhecimento e das necessidades que cria. A formulação de um novo campo disciplinar e o seu interesse social normalmente precedem a sua institucionalização (como se verifica no caso vertente), o que deveria submeter os modelos que esta possa assumir às soluções que as primeiras requerem. O que implica um caminho previamente arquitectado e objectivamente conduzido, ou seja, e parafraseando de novo Almada<sup>4</sup>, que entre as direcções possíveis, haja escolha de uma direcção única, o que implica consciência, opção, orientação objectivada, coerência e um projecto assumido e público, aberto ao debate e à contestação crítica. O que significa precisamente o contrário de única direcção, própria do caminho imposto ou percorrido ao acaso.

### Referências Bibliográficas

- BINFORD, L., (1989), "Culture and social roles in Archaeology", *Debating Archaeology*, London, Academic Press.
- BOURDIEU, Pierre, (1984), *Homo Academicvs*, Paris, Editions de Minuit.
- GADAMER, Georg, (1984), *Verdad y método*. Fundamentos de una hermenéutica filosófica, Salamanca, Ediciones Sígueme.
- GOLD, Stephen Jay, (1988), *O mundo depois de Darwin. Reflexões sobre história natural*, Lisboa, Ed. Presença.
- POPPER, Karl, (1999), "O mito do contexto" (1965), *O mito do contexto. Em defesa da ciência e da racionalidade*, Biblioteca de Filosofia Contemporânea, Lisboa, Edições 70.

<sup>4</sup>Almada Negreiros, (1992), "Direcção Única", *Obras Completas*, Vol. V, *Ensaios*, Lisboa, Imprensa Nacional.