

## A LIBERDADE HUMANA DE APRENDER E ENSINAR

MARIA CRISTINA CAMPOS DE SOUSA FARIA \*

*"Embora o homem seja moldado pelas necessidades da estrutura económica e social da sociedade, ele não é infinitamente adaptável. Não só existem certas necessidades fisiológicas que exigem imperiosamente a sua satisfação, mas há ainda, certas qualidades psicológicas inerentes ao homem, que têm de ser atendidas e que provocam certas reacções caso sejam frustradas. Quais são estas qualidades? A mais importante parece ser a tendência para crescer, para desenvolver e realizar potencialidades que o homem formou através da História - como, por exemplo, a faculdade de pensamento criador e crítico e a de variar as experiências emocionais e sensoriais."*

(Eric Fromm in O MEDO À LIBERDADE, 1983, 226)

### INTRODUÇÃO

Parece inevitável iniciar este tema, com uma questão tão velhinha quanto a Humanidade: o que é a liberdade? É sem dúvida uma questão de múltiplas respostas, mas distingua-se aqui, o que é a liberdade e o que é o sentimento de ser livre.

O sentimento de que se é livre proporciona uma escolha, uma oportunidade única de esclarecer o que se quer ser e o que se quer aprender. Admite a possibilidade de errar e de constatar os erros, dum modo responsável, de forma a procurar as alternativas positivas. Em que condições o acto educativo deverá ser

---

\* Docente na ESE de Beja

realizado, no sentido de fazer crescer essa capacidade de decisão?

Hoje parece impossível ser. Porquê? Ortega y Gasset dizia que "Eu sou Eu e as minhas circunstâncias", actualmente elas já não são consideradas - numa sociedade de consumo só é possível ter.

Repare-se que não são só as circunstâncias internas, mas também as externas que nos determinam e fazem de nós a escolha dum herói romântico, isto é, um determinismo de duplicidade de opção ou nos tornamos barões ou enlouquecemos; sem que nos seja dada a oportunidade de ser algo diferente e encontrar a verdadeira felicidade. Porquê? Não houve tempo para reflectir, criticar, problematizar, valorizar, seleccionar e solucionar, em grupo ou individualmente.

Nesta existência em que o professor não escolhe o que quer ensinar, o aluno não opta sobre o que quer aprender, como se pode falar de liberdade? Neste sentido como pode existir confiança, segurança na relação professor-aluno? Como podem ambos ser autênticos, originais, criativos, expressando livremente a sua Personalidade numa perspectiva de desenvolvimento e esclarecimento?

Como saber quem realmente sou? Qual é a minha identidade? O

que é que eu valorizo? Quais são as minhas verdadeiras aptidões? Como é possível responder a estas questões se não é permitido ao Eu escolher o seu caminho? Mas até que ponto está apto a escolhê-lo?

Vivemos numa sociedade de crise de valores. Os indivíduos têm dificuldade em distinguir o que é certo ou errado, o que é bom ou mau, o que é saudável ou patológico. Como se pode ensinar/aprender aquilo que não tem interesse? Como construir uma personalidade neste ambiente de dúvida, de indecisão, de transformação constante?

São precisas ideias novas, conscientes e promotoras de felicidade, bem estar humano, onde o sentir e o ser verdadeiramente livre são respeitados; e como tal é possível crescer num conhecimento útil e promotor de novas formas de entendimento do eu, dos outros e das coisas; bem como das suas inter-relações mutáveis, num espaço e tempo específicos e especiais.

O professor e o aluno tornam-se cada vez mais capazes de acabar com as barreiras entre o ensinar e o aprender, porque se sentem livres e disponíveis para em simultâneo o fazer. É impossível conceber o acto de ensinar distinto do acto de aprender, uma vez que, quando se ensina está-se a aprender e

aprende-se melhor quando se ensina. Nesta dialéctica pode-se ensinar e aprender em liberdade.

Mas tais constatações só são possíveis se o homem e a mulher reflectirem em conjunto, se esclarecerem - despertando em si a capacidade de tudo interrogar, problematizar, criticar para melhor compreender, solucionar, desenvolver.

Uma mente aberta e exercitada à questão é uma mente aberta ao progresso. E o que é o progresso? Para que é que ele serve? Numa palavra para se libertar. Dar mais tempo, mais espaço, conforto, conhecimento,... Para quê? Para ser/estar feliz.

Só que cabe aqui distinguir a fantasia do progresso e a sua própria realidade. Em nome do progresso têm sido cometidos ao longo das épocas grandes erros e suscitado grandes confusões. Porquê?

Com as ideias novas, as técnicas novas, surgem forçosamente novos valores. É aqui que se encontra o problema. Se as mentes não estiverem exercitadas a escolher, a optar, a criticar, não encontram a sua própria opinião acerca de si e dos outros. Não são mentes esclarecidas e esclarecedoras. O que lhes provoca uma desorientação pessoal e social fazendo-os caminhar para sítio nenhum.

Muitos foram os filósofos, pedagogos, sociólogos e psicólogos que se debateram com questões idênticas às formuladas. Seria impossível neste trabalho referenciar todas as suas importantes contribuições.

O presente estudo terá como principal preocupação a definição de uma escola que tenha como principais objectivos gerais:

1. possibilitar a reflexão e desenvolver o espírito crítico e inovador dos seus alunos e professores;
2. ajudar os alunos e professores a encontrarem uma resposta saudável sobre "quem sou?" e "o que ando aqui a fazer?";
3. salientar e vivenciar a utilidade do conhecimento e técnicas;
4. promover a liberdade saudável dos alunos e professores através da elaboração dum projecto pessoal e social;
5. consciencializar e responsabilizar os alunos e professores da sua capacidade de escolher, optar, valorar e definir-se como Personalidade única e criativa;
6. promover a igualdade de oportunidades no desenvolvimento das aptidões diferentes de alunos e professores.

Numa época de transição e de crise de valores a perspectiva da filosofia da educação é de capital importância para a definição e redefinição da dialéctica da mudança. O que é a educação? Qual a finalidade de educar? Para quê a educação? São questões que devem estar sempre presentes, para que não haja desvios da meta que se pretende alcançar.

Uma educação crítica pressupõe uma escola crítica, isto é, num tempo e espaço educativos propõem-se aos humanos aí existentes, o desenvolvimento de uma atitude crítica inovadora face ao saber apresentado, ao conhecimento adquirido e à experiência vivenciada. Só assim é possível o encontro com a sua própria Identidade - o indivíduo que ensina/ /aprende (professor(a) e aluno(a)) assume-se ser livre.

## A LIBERDADE HUMANA NA ESCOLA

O que é que os professores e os alunos fazem na escola? Serão eles também caminantes para sítio nenhum? Ou têm um projecto, uma opinião formada ou em construção sobre o que querem ser e fazer nesse espaço/tempo?

Procurarão eles a liberdade do seu próprio desenvolvimento saudável? Estarão eles no trajecto do pro-

gresso positivo? Esforçar-se-ão para desenvolver em conjunto as suas aptidões individuais e específicas? Treinam a sua capacidade de reflectir, de problematizar, de criticar, para em conjunto encontrar soluções e torná-las realidade?

Todas estas questões têm sentido, neste final de século que se debate com "bombardeamentos de informação", muitas vezes contraditórios, com novas linguagens (analfabetismo informático), actualização constante de conhecimentos em qualquer domínio, confronto com os problemas de outras culturas, outras histórias, outros povos.

Rapidamente sem sair do mesmo local voamos por um espaço e tempo, de épocas e lugares passados, presentes e futuros. Confrontados com tudo o que os olhos podem ver e os ouvidos escutar, já não se sabe o que pensar, nem o que dizer. Muito menos o que sentir e valorar.

É dum escola crítica que precisamos. Aquela que proporciona ao professor(a) e ao aluno(a) a possibilidade única de uma auto-descoberta constante das suas aptidões e conseqüente desenvolvimento; utilizando os múltiplos conhecimentos e técnicas para ajudarem a cumprir o projecto pessoal e social elaborado através de uma reflexão livre das suas ideias, dos seus sentimentos, das

suas dúvidas, no sentido de investigar a possibilidade de ser útil, de fazer o que se gosta, ser quem se quer ser, estar onde se quer estar, para poder progredir e ser agente de progresso. E tudo isto para quê? Para cada humano ser pessoal e socialmente feliz, de modo a que todos possam responder a duas simples perguntas: "Quem sou?" e "Que ando aqui a fazer?".

Se os alunos e professores duma escola, não sabem quem são, nem o que andam a fazer, como é possível tornar real a dialéctica do ensinar/ aprender?

Diante do desafio do conhecimento (auto e heteroconhecimento) muitos humanos preferem continuar ignorantes; talvez porque procurem a estabilidade e a segurança onde está a dependência. Uma escola crítica pretende que os seus alunos, professores, pais e funcionários sejam livres, autónomos, independentes. Mas em contrapartida terá que os ensinar a lidar com a mudança, a insegurança, a instabilidade, que é própria dos seres humanos livres.

O homem e a mulher nasceram para serem livres e é assim que deverão continuar. Os interesses, as aspirações, as preferências, os valores individuais são tão importantes como os de um grupo, de uma comunidade ou sociedade.

Não admira a posição de tantos indivíduos relativamente ao tipo de escola, quando escolhem e defendem a **selecção e a educação particular**, num momento em que a **escola-privada** tende a deixar de existir ou a ser reduzida a proporções insignificantes (Wringe, 1984).

Os pais, os alunos, os professores procuram a **qualidade de educação** e por isso se esforçam colectivamente ou individualmente, no sentido de elaborar planos alternativos e empreender acções significativas. Mas a "igualdade de oportunidades educativas" cada vez parece mais um termo confuso e gasto, no sistema educacional, que se encontra dum modo geral, à mercê dum poder.

Como é que a educação deveria ser distribuída numa comunidade ou sociedade que se dizem democráticas? Segundo Wringe (1984) a democracia é uma sociedade onde as oportunidades de poder e a influência (dentro do que é possível), são igualmente distribuídas. Parece difícil a um democrata encontrar o melhor meio para que essa distribuição igualitária possa ser realizada, dum modo onde a **diversidade** possa ser respeitada diante de uma estratificação social e política que não estava prevista.

Será que a escola privada tem sentido numa democracia? Se o aluno

não pode escolher a escola onde quer ser educado, se os pais não podem escolher os professores dos seus filhos, se os professores não podem escolher os seus alunos, não será este facto também, um obstáculo a uma liberdade em educação?

Como pode ser respeitada a privacidade e a integridade duma família, mantida pelos seus próprios valores, quando os seus filhos vão para uma escola estatal regida por valores tantas vezes distantes dessa família ou dessa comunidade cultural? Estar em conformidade com os valores gerais não quererá dizer dependência, coacção, condicionamento e consequentemente falta de liberdade?

Se os humanos têm um desenvolvimento diferente e possuem aptidões, aspirações, sentimentos diferentes, que sentido terá criar uma **uniformidade educativa**? Mas como pode um democrata aceitar currículos diferentes, para crianças ou jovens diferentes?

A criança, o jovem, o adulto, o longo irá à escola na condição de educando/educador para aprender a ser livre. A **diversidade** tem de ser preservada em nome da **liberdade**. Proporcionar **igualdade** na educação só poderá querer dizer: respeitar de igual modo o desenvolvimento das capacidades de cada ser humano,

promovendo a sua aprendizagem dum modo que ele seja feliz.

A educação deve fazer de cada homem e de cada mulher um(a) auto-didacta, no sentido pleno da palavra, isto é, tomar o seu destino intelectual, moral e espiritual nas suas próprias mãos - é um longo caminho que cada um deverá percorrer (Lengrand, 1977). Nesta perspectiva a educação surge como **permanente** situando-se em cada ser humano a possibilidade de escolher entre o homem e a mulher, da **resposta** ou da questão. A opção só pode surgir num **ambiente livre e promotor de liberdade**.

**Quem responde** necessita de uma certeza, de uma lógica e instala-se na segurança, os conhecimentos transformam-se em coisas. **Quem pergunta** procura a verdade e só ela lhe importa; sabe que só existe a segurança de ser capaz de enfrentar as situações e os problemas com competência.

Que tipo de ser humano promove a educação de hoje? Prepara-se a criança para dar **resposta** ou para colocar uma **questão**? Para a dependência ou para a autonomia, o bom senso, a independência, responsabilidade, isto é, para a liberdade?

Segundo Erich Fromm (1983, 93) "(...) o homem moderno se encontra em uma situação em que muito do

que "ele" pensa e diz são as coisas que todos os demais pensam e dizem; que ele não adquiriu a capacidade de pensar originalmente - isto é, por si mesmo - a única que pode dar conteúdo à sua alegação de que ninguém pode interferir na manifestação de suas ideias"; por conseguinte, a escola não pode ser um local de poluição mental.

Parece que estamos numa época em que apesar de inúmeros conhecimentos e múltiplas experiências, ainda não se consegue ensinar numa escola a aprender a ser livre. O professor comunica um conhecimento para uma média estatística e espera no dia de "S. Nunca" que os alunos o surpreendam e lhe coloquem questões sobre aquilo que tentou comunicar. Torna-se urgente mudar para que a escola seja promotora duma sanidade mental, dum cérebro com uma mente livre.

O interesse dos alunos observa-se pela qualidade das suas questões, pela sua capacidade de descen-trar, pela pertinência das suas obser-vações e pelo seu esforço de mudança - possibilitando a oportunidade única de uma actualização escolar. Toda esta sequência só é possível quando a educação visa e a escola permite a **expressão livre** dos seus alunos e professores.

## A CONFLITUALIDADE EDUCATIVA

A capacidade de possuir e comunicar uma ideia, afirmar um valor, um pensamento diferente do OUTRO ou dos OUTROS marca a diferença do EU que diz SIM ou NÃO e o justifica ardentemente e com entusiasmo, nesse espaço e nesse tempo.

Daqui surge o momento do debate, da discussão, isto é, a passagem dum conflito interno para um conflito externo. Neste campo de batalha o vencedor é muito relativo; nem sempre depende da sua aptidão de ser auto-afirmativo, convincente, justo, coerente. Assim, o conflito (ou os conflitos) adquire proporções gigantescas vividas no silêncio do EU, desabafadas em pequenos grupos íntimos ou manifestadas corajosa-mente em público.

Educador(a), professor(a), pai ou mãe são indivíduos com uma história e com problemas para os quais buscam uma solução. O docente que se identifica com os seus alunos, projecta sobre eles a imagem da sua própria infância e dos seus desejos e receios actuais. Neste contexto humano, a criança, o jovem recebe a(s) influência(s) múltipla(s), harmoniosa(s) ou não, destes adultos que procuram resolver as suas contradições e

esclarecer as suas ambiguidades: por isso, *"Uma das primeiras funções da pedagogia seria ajudar os educadores a aceitarem-se a si próprios, a conhecerem-se melhor, a tomarem consciência da sua verdadeira posição numa situação educativa."* (Pagès, 1962, 41).

Os estudiosos da educação conhecem bem os conflitos relacionais do professor face às estruturas onde trabalha, face aos adultos e jovens com os quais comunica e à educação dum modo geral. Parece pois, de todo o interesse que os professores e professoras estejam conscientes dos seus próprios conflitos internos e externos, para desta forma poderem escutar com atenção e reformular positivamente os problemas dos seus alunos.

Múltiplas questões podem surgir no horizonte quando se levantam perguntas como "porquê educar?", "como educar?", "quem educar?", dando origem a vários conflitos; pelo que se espera que os docentes aprendam a assumi-los adequadamente.

Quantas desordens individuais ou colectivas surgem na sala de aula derivadas de uma permissividade exagerada do docente? Ou quantas indignações surgem perante o aniquilar da iniciativa de um aluno, por um professor intransigente e autoritário?

A verdadeira motivação de ensinar cada vez se encontra mais diluída nas imensas razões contraditórias que levam todos os dias homens e mulheres, de várias gerações, a se encontrarem num edifício para cumprir a obrigação da educação.

Neste sentido, parece que o caminho mais eficaz para resolver este problema será o de uma **auto-educação** como resultado de uma libertação gradual, tendo como meta final o início de uma autonomia pessoal, para a qual tende toda a **educação autêntica**. Há que reclamar a precisão de um certo conteúdo, isto é, se há liberdade, será uma liberdade de quê?

Se educar é aprender a libertar-se da influência e da sujeição das coisas, dos homens e das mulheres, a **auto-formação** conduz a uma **auto-libertação** que só tem sentido e só é possível entre humanos - a passagem da hetero-educação à auto-educação é inevitável (Hannoun, 1975).

Sempre que num espaço e num tempo, o professor ou a professora saiba **quem é, para onde vai, o que quer fazer** é possível estabelecer com o aluno ou com a aluna e os alunos em conjunto, uma relação harmoniosa, onde existe cooperação. O conflito surge com uma **nova faceta**, como promotor e enriquecedor do desenvolvimento pessoal.



Nas escolas surge cada vez mais a necessidade de uma mudança urgente, na relação mestre-discípulo, onde cada um possa **ser ele próprio**, isto é, ser responsabilmente livre de aprender e de ensinar; assim, "*O carácter fundamental das novas pedagogias consiste no respeito pelo sujeito. Ora esse respeito implica que se considere o ser na sua novidade e na sua originalidade. Não se limita a estar atento aos desejos, vai além do desejo e da procura.*" (Resweber, 1988, 5).

Cabe agora definir e esclarecer: qual deverá ser o papel dos agentes da educação? A resposta dá continuidade a infundáveis perguntas permanecendo subjacente a cada uma delas uma dialéctica constante: optar-se-á por um **pedocentrismo** ou por um **magistrocentrismo**?

Parece compreensível que a resposta a esta questão só pode ser encontrada através de uma **ultrapassagem dialéctica** (Hannoun, 1975), uma vez que uma resposta polarizada só iria prejudicar uma visão ampla deste problema. Não podemos separar o mestre do discípulo, a cultura do Homem, porque ambos fazem parte da mesma realidade e contribuem para o avanço do empreendimento da educação.

Só a partir de uma **intereducação** (Hannoun, 1975) o educando e o educador se encontram e reencon-

tram como colaboradores essenciais na tarefa (animada pelo espírito de cooperação) da construção de um verdadeiro significado da educação. Assim, qualquer que seja o conflito escolar terá sempre uma orientação positiva por parte dos seus intervenientes.

A educação supõe sempre uma dimensão de **comunicação**. A transmissão de conhecimentos ou o desenvolvimento de aptidões individuais supõe sempre, na sua mais profunda essência, uma **comunicação pessoal**, na qual professor(a) e aluno(a) partilham não só o que **têm** (saber assimilado) mas o que **são** (expressão pessoal e existencial).

Numa outra perspectiva podemos considerar que as "*Imagens e fantasmas estão implicados no diálogo pedagógico; tal como o saber, constituem pontos de referência, ou melhor, indicadores de pontos de referência. Ensinar é, pois, interpelar, modificar e criticar os fantasmas: os do professor e os do grupo, que estão em relação de interdependência.*" (Resweber, 1988, 114).

Não é só a transmissão ou a recepção de uma informação que está em causa, é muito mais do que isso. Antes e depois de um conhecimento teórico-tecnológico está sempre em primeiro lugar uma **relação entre pessoas**, entre duas personalidades distintas: professor(a)-aluno(a); por

isso, "Educa mais um professor pelo que é como pessoa, do que pelo que sabe" (Gómez, 1989, 35).

O que leva o homem e a mulher a comunicar o que sabe, o que acredita, o que escolhe, o que sente, o que vive?

A filosofia da educação não pode deixar de reflectir sobre a dimensão pessoal da comunicação educativa e de toda a especificidade que ela supõe. A comunicação implica sempre um processo que pode ser dinamizado ou bloqueado. Qual a comunicação ideal professor(a) e aluno(a)?

A questão colocada levanta sem dúvida múltiplos problemas, quer no domínio teórico, quer no domínio ético, que só um plano filosófico-educativo poderá resolver.

Dizia um aluno: "Como me posso autoavaliar e para que o devo fazer, se não sei onde acaba a incompetência do professor e começa a minha?". A liberdade de encontrar-se consigo próprio só é possível através dum autocohecimento proporcionado pela inter-relação com o(s) OUTRO(S) num ESPAÇO/TEMPO organizado ou em via de organização.

A EDUCAÇÃO só pode ter um sentido que é o de trazer a felicidade ao homem ou mulher de

qualquer idade; através de uma aprendizagem sobre como alcançar o conhecimento, bem-estar, alegria de viver, capacidade de discernir, projectar, empreender, criticar, comunicar - enfim, ser feliz.

A professora, a aluna, o mestre, o discípulo, o grupo de professores, o grupo de alunos têm que viver uma relação harmoniosa na dialéctica do aprender-ensinar, num tempo e espaço actuais e actualizáveis, numa perspectiva de inter-educação.

#### A PROCURA DE UM SENTIDO NA EDUCAÇÃO

A fundamentação da educação só é possível pela análise dos fundamentos culturais educativos que muitas vezes são reduzidos aos fins e meios utilizados. Segundo Estébanez (1989, 53) dever-se-ão considerar os seguintes fundamentos:

1. A ordem espaço-temporal e a educação
2. A permanência/troca cultural e educação
3. Os fins/valores culturais e a educação.

Na perspectiva da filosofia da educação o ponto 3. será o mais importante de todos, uma vez que a cultura fundamenta a educação atra-

vés dos seus valores (valores culturais) dos quais derivam os valores educacionais.

O homem ou a mulher só podem ser entendidos através dos seus sentimentos de referência e de pertença; estes estão dependentes do facto de toda a educação humana ser espaço-temporal. Neste sentido, os valores podem ser considerados dialecticamente objectivos, universais, permanentes (perspectiva da Antropologia Cultural Universalista) e relativos, mutantes, dependentes (perspectiva da Antropologia Cultural Relativista).

O ritmo humano é sem dúvida selectivo, abarca elementos importantes do passado, cria novos no presente e perspectiva para o futuro; por isso, "*O sistema íntegro da educação está determinado pelo valor.*" (Malinowski, 1944, 130) que dialecticamente pode ser universal ou propriedade exclusiva dum tempo ou situação histórica.

Este aspecto vem reforçar o conceito de **actualização** constante da educação; o que quer dizer elaboração e reelaboração dos fins e valores educacionais. Até porque, se por um lado, a cultura é **local** e **temporal**, por outro, "*Se a educação fomenta a liberdade e a criatividade, está a favorecer o desenvolvimento e o progresso; se aumentam as exigências adaptativas, favorece a*

*continuidade e prende a inovação*". (Estébanez, 61-62).

Se a escola cria e produz cultura, ela hoje debate-se com uma multiplicidade de problemas, sendo o mais grave de todos o do **pluralismo cultural** e o seu reflexo na escola. Quais deverão ser as ideologias e as axiologias que alimentam a escola? Esta questão pressupõe outras três: O que é a educação? Qual é a finalidade de educar? O que é um ser humano?

É impossível conceber o homem e a mulher sem uma educação - são forçosamente educandos, quer queiram ou não - pois, "*estamos condenados a ser educandos*" (Fullat, 1983, 71) de nós próprios e dos outros.

A partir daqui podemos questionar o que é uma **boa** ou **má** educação, dado que existem múltiplos modelos educacionais a tarefa filosófica da reflexão sobre a descoberta ou origem do **para quê** da educação torna-se imprescindível; para não nos sentirmos desorientados e encontrarmos o sentido da nossa especificidade humana. Segundo Fullat (1983) a reflexão deverá ser efectuada relativamente à:

1. linguagem educacional
2. hermenêutica geral do processo educativos
3. estrutura constante da educação

4. teleologia da face educativa.

Interessa aprofundar a teleologia educativa (ou finalidades educativas), para descobrir o que está submerso e passa tantas vezes à margem no processo educativo; pois, sempre se educa para.

Uma das finalidades da filosofia da educação será mostrar os fins educativos ocultos e apresentá-los, e por fim, analisar os fins educativos. Mas, a reflexão sobre os fins da educação não pode ser tarefa exclusiva do filósofo, é urgente que professores e alunos reflitam (em conjunto e individualmente) e emitam um parecer crítico sobre o trabalho teórico ou prático do seu dia a dia - só os fins justificam a acção educativa.

Claro que é impraticável educar sem normas, sem uma preferência, sem um sistema axiológico. No entanto, é necessário que estes sejam escolhidos em liberdade, para que possam igualmente ser livremente aceites e assumidos, dum modo responsável e dinamizador.

O **quê e para quê** educacionais só têm cabimento quando a educação é entendida como uma estrutura humana (domínio científico) e como projecto humano (domínio metafísico). Assim, não há só que educar é necessário educar em conformidade com a **honestidade, justiça, diversi-**

**dade, igualdade e em liberdade.** Podemos interrogarmo-nos sobre o que querem dizer essas palavras, mas não podemos prescindir delas no processo educativo, sob pena do humano deixar de ser humano.

#### A LIBERDADE NA ENCRUZILHADA DO ENSINAR/APRENDER

Despertar o sujeito (docente, discente, pai, mãe, encarregado da educação) para uma nova forma de perspectivar a educação e consequentemente o acto educativo, não é uma tarefa tão simples como podem as evidências querer sugerir. Estaremos a caminhar para uma educação diferente? Até que ponto estaremos dispostos a mudar? A mudança mesmo quando sentida como necessária às motivações humanas, nem sempre é bem aceite.

A educação é um empreendimento que tem sempre em vista o futuro. Mas hoje as mudanças estão continuamente a acontecer, a um ritmo tão acelerado que essa educação quando chega ao futuro, já está *"fora de moda"*. Qual será então o seu sentido?

O problema da finalidade, do **dever ser** em educação ou do **para quê** das acções humanas parece só ter razão de existência em função de um **presente** que não esquece a ordem

ideal do futuro próximo ou distante. Ora "é de ordem ideal a determinação do papel da liberdade na educação e do lugar que na metodologia educativa ela há-de ocupar relativamente a outros atributos humanos." (Hoz, 1970, 53); pelo que, a legitimidade das diversas pedagogias torna-se evidente, e até útil, para abarcar as múltiplas perspectivas do real.

Dar sentido aquilo que se diz ou que se faz surge cada vez mais como uma tarefa superficial, na maioria dos ambientes. Procura-se a solução pedagógica/filosófica para os problemas da perfeição do homem, da vida e do mundo e dos problemas da ciência. Várias questões surgem neste domínio e o ultrapassam. Qual o grau de exigência do professor? O que é que é preciso saber? Por onde é que devo estudar? Qual o método de avaliação? Para que serve aquilo que aprendo? Porque não posso ensinar algo de mais interessante? Qual o grau de certeza da informação recebida? Onde se situa o limite da liberdade individual?

Muitos são os autores que falam duma libertação da educação, um dos seus principais pioneiros foi Neill com a experiência da escola de Summerhill - este autor foi um grande defensor duma escola sem limites ou fronteiras: "Mais concretamente, penso que ninguém tem o direito de obrigar uma

criança a estudar latim, porque o estudo é uma questão de escolha individual; mas se, na aula de latim, a criança passa o tempo a distrair os outros deveríamos expulsá-la porque ela interfere com a liberdade dos outros." (Neill, 1970, 307). Ao libertar as emoções, ao permitir uma escolha responsável, desbloqueia-se o intelecto e este sobrevive às intempéries educativas, pois, aprender será um prazer e ensinar será despertar.

O homem ou a mulher que se dispõe a ser culto é capaz de aprender por si próprio em determinadas circunstâncias. Ser sensível ao conhecimento, acreditar na totalidade da sua existência dum modo positivo, é caminhar no processo de auto-libertação; que deverá ser considerado um objectivo valioso e pontual. Em qualquer parte e tempo dum mundo conhecido há sempre um grande universo desconhecido.

Conhecer e educar não é só importante pelo facto dos estudantes terem a capacidade de fazer perguntas sobre o conhecimento, ou os docentes se preocuparem com esses problemas; o que está em causa e tem importância é o estudo visto em termos de investigação sobre a natureza do homem ou mulher culto(a). Por isso, "uma maior compreensão de si mesmo é um objectivo valioso que devemos alcançar." (Rich, 1975, 183).

O ser humano só existe em sociedade, conseqüentemente, para poder usufruir de uma integração eficaz e dinamizadora terá de passar por um processo de educação. O esforço educativo a despender deverá ser efectuado **em liberdade e para a liberdade**. Freire (1975), no seu livro de nome sugestivo "*Educação como prática da liberdade*", salienta a importância do reconhecimento dos privilégios da prática, que deverão ser considerados de modo a perceberem os educandos como seres livres, participantes numa sociedade, onde o espírito de iniciativa e o espírito crítico deverão ser valorizados. Isto é, eles são dignos de todo o respeito no seu empreendimento da conquista da liberdade.

Pensar na escola, nos professores e nos alunos, na dinâmica ensinar/aprender é repensar a História da Humanidade e respeitar a biografia dos presentes perspectivando a dos vindouros.

Segundo Gonçalves (1989) vive-se actualmente a **crise da escola**. A escola onde habitam humanos que procuram **aprender a ser feliz**, transformou-se numa "*atmosfera de tédio insuportável e destruidor*" (Gonçalves, 1989, 11). Que fazer?

Só através da palavra que se emite e se escuta, dum **diálogo** esclarecido e esclarecedor, onde todos utili-

zem a mesma **linguagem** para exprimir os seus pensamentos diferentes, onde todos possam participar no sentido dum **entendimento positivo**, é possível ensinar e aprender a ser verdadeiramente homem ou mulher.

Uma escola verdadeira é aquela que transmite um ideal humano positivo; que tem a capacidade de elaborar, orientar, de abrir novos rumos. A escola espaço e tempo do ensinar/ /aprender tem de desvendar a verdade, talvez por isso, ande sempre tão preocupada em encontrar a certeza.

Numa época da sondagem, do n.º estatístico, da média já não nos preocupamos em perguntar a opinião individual duma personalidade e dar-lhe o mérito devido, porque único, pessoal e personalizado. Por outro lado, a subjectividade de todo o acontecimento humano pode cegar a objectividade de o perceberem. Será o mestre o homem da verdade? Ele só tem sentido se diz a verdade. Mas ninguém tem a posse da verdade total.

Muitos são os alunos que interrogam a existência do professor: "*se não houvesse alunos não haveria professores*"; esta afirmação é dada de um modo categórico e deixa muitos professores perplexos com a sua utilidade ou necessidade no ensino de hoje, quando muitos impensada-

mente, se já vêm a ser substituídos pelo computador.

Na escola professores e alunos precisam dum público que os escute com atenção e no final questione, origine um debate produtivo, criativo, crítico. Os professores têm por público os seus alunos, estes terão por público os seus professores. Só assim é possível caminhar ao encontro da verdade humana.

Segundo Gusdorf (1970, 120) *"Pode-se ser um mestre sem discípulo, desde o momento em que se deu ordem à vida, ao pensamento e a esta ou aquela actividade. O eremita no deserto pode ser um mestre espiritual, como o grande artista solitário no seu atelier. Mas não se pode ser discípulo sem mestre. O discípulo é o homem que não domina ainda a sua própria vida: busca-se, não se pertence."* Ninguém é guardião do conhecimento. Não se buscará também o mestre? A quem pertence a sua vida? Se o discípulo depende do mestre, de quem dependerá o mestre?

Só a partir da dialéctica mestre/discípulo, ensinar/aprender é possível ir da actualização da escola à actualização de si mesmo, e vice versa.

Desde que nascemos que iniciámos a tarefa de procurar entender quem somos. A actualização de nós próprios faz parte dum desenvol-

vimento saudável. O ensino pode ser bem ou mal sucedido. A aprendizagem pode ser realizada ou não. Terá isso interesse? Não será mais importante a reflexão que posso fazer sobre a minha actuação, ou a do outro, enquanto processo de interajuda na procura de um auto-conhecimento?

Rogers (1974) salientou alguns aspectos pertinentes que podem constituir pistas de reflexão para um melhor entendimento do acto educativo:

1. Raramente um professor se mostra a si próprio ou aos outros dum modo pessoal.
2. Ninguém pode ensinar a outra pessoa a maneira de ensinar.
3. Apenas tem interesse aquilo que se aprende quando tem uma influência significativa sobre o comportamento.
4. A única coisa que se aprende é o resultado da descoberta de si próprio.
5. A verdade captada pela experiência de um modo pessoal, não pode ser comunicada directamente a outra pessoa.
6. Os resultados do ensino ou não têm significado ou são perniciosos.
7. É muito compensador aprender em grupo para melhor compreender o significado das experiências pessoais.

8. Uma das melhores maneiras para aprender é abandonar a atitude de defesa (confessar as suas próprias dúvidas) e colocar-se na perspectiva do outro.

O docente é uma pessoa, não é a encarnação duma matéria escolar, ou duma regra escolar. Ele tem de ser uma pessoa real para poder comunicar com o seu público real, os alunos reais. Só num ambiente de coerência, harmonia, abertura ao diálogo é possível criar um ambiente de confiança na sala de aula.

Apesar dos valores mudarem e não se saber se caminham na direcção sadia, é não só importante, como urgente, ultrapassar a falta de objectivo e a falta de significado, para chegar ao comprometimento (interno e externo).

O aluno mostrará a sua curiosidade, aumentará a sua capacidade de participação, tomará uma decisão, crescerá na sua auto-estima, quando o professor criar o tal ambiente de confiança (Rogers, 1985).

Os professores devem ser ajudados a evoluir como pessoas, para possibilitarem o desenvolvimento duma aprendizagem auto-dirigida; isto é, a liberdade de aprender e escolher no sentido do autoconhecimento. Só assim é possível encontrar uma auto-

-satisfação na acção de ensinar, isto é, em ser **facilitador de aprendizagem** - ensinar a aprender a maneira de aprender. Esta interacção só é possível quando é realizada em liberdade e visa a pessoa real. Neste caso o aluno(a) ou o professor(a) são aprendizes do ser, da vida pessoal, da procura dum autoconhecimento, a partir dum heteroconhecimento.

## CONCLUSÃO

A idade do porquê deveria deixar para sempre a marca da capacidade de interrogar, a curiosidade de querer saber e questionar. Os jovens de hoje parecem não ter espaço, nem tempo para uma educação esmerada, programada e orientada. Não parecem interessados naquilo que se ensina na escola pelo que não encontram utilidade da sua aprendizagem.

Os professores, os pais, os educadores em geral têm de estar em permanente **actualização**, promoverem a **sensibilização** aos problemas dignos de mérito, dinamizar actividades que orientem os jovens, de modo a estimular a capacidade de **compromisso responsável**.

Quantos professores não sabem o que fazer com os seus jovens? Quantos têm a capacidade de lhes perguntar?



Durante o nosso percurso de vida deparamo-nos frequentemente com problemas idênticos, mas não podemos ter a pretensão de os colocar todos na mesma prateleira. Os jovens estão na idade de começar a reflectir sobre a vida, por isso, é necessário que desenvolvam a sua capacidade de emitir um juízo, de criticar e valorar. Os adolescentes são exibicionistas em qualquer das épocas, mas verifica-se que não se expressam do mesmo modo; por exemplo, sempre valorizaram o cabelo (símbolo da sua sexualidade) mas não o cortam da mesma maneira. É preciso saber pedir e não só dar, nesta sociedade de consumo onde tudo parece já estar feito.

Os professores não podem ser charlatães da educação. É comodismo da sua parte pensar que existem receitas em educação - demissão absoluta da responsabilidade de estar actualizado e indagar em função do que é possível e até impossível fazer ou ser.

Muitas questões são colocadas pelos alunos sobre os professores, o porquê do acto educativo, sua necessidade, funcionalidade. Muitos professores desconhecem o que andam a fazer e quando problematizados pelos alunos ficam bloqueados e sem saber que dizer, nem que pensar, o que os deixa numa situação embaraçosa perante a turma. Se nem

o professor sabe o que anda a fazer, nem o que para que serve aquilo que ensina, então onde está a necessidade de aprender por parte dos alunos? Qual a sua utilidade futura? Para quê perder tempo com matérias que nem o professor sabe para que é que as ensina?

Uma professora do ensino secundário questionava-se sobre se não seriam mais perspicazes os alunos que não se submetiam à educação proporcionada na escola; não estudando o que se leccionava, mas mostrando-se conhecedores de outros factos, não seriam eles mais espertos do que os outros que sabiam a lição? Serão os alunos marginais mais inteligentes, mais corajosos e verdadeiros do que aqueles que se submetem a um ensino sem interesse? Defenderão eles melhor a liberdade, a sua liberdade, do que os outros que procuram encontrar interesse mesmo naquilo que não tem, só por causa de uma nota boa?

Proibir a uma Personalidade a possibilidade de sonhar é tirar-lhe o que tem de mais *sui generis*. A riqueza que se possui e que tantas vezes se desconhece; isto é, o esquecimento de uma imagem valorizada, duma ideia a realizar, um gosto a conquistar, uma relação a estabelecer, é cortar a livre expressão de uma Personalidade que se pretende que seja saudável, por isso criativa e crítica. Pessoas dife-

rentes com ideais únicos, mas com um **objectivo definido e comum**: crescer nas suas aptidões, a partir da descoberta da sua liberdade pessoal e social.

A entrada num espaço desconhecido que se pretende ser apropriado deverá ser percebido como um momento entusiástico de aceitar o desafio, não só de um instante, mas também de uma vida que se vai viver o melhor possível.

Ora compreende-se que a imagem quer do edifício, quer dos seus funcionários, professores e alunos (frequentadores de hoje ou do futuro) seja agradável para que a ânsia de poder participar nesse mundo dinamizador seja enorme. Decerto que a escola se conhece pelos alunos e professores que nela querem participar. Fazer parte dum corpo que promove o desenvolvimento individual, mesmo quando aí estão presentes uma multiplicidade de personalidades adeptas de valores pessoais e convictas de um valor comum: o de que a escola seja um lugar, um instante agradável de viver e recordar com saudade.

O produto da espontaneidade só pode ser uma obra de arte. A ocorrência da criatividade só pode acontecer num ambiente de **liberdade interna e externa**. A sensibilidade a uma obra de arte só é possível quando se

tem espírito crítico, isto é, capacidade de reflectir, de emitir um juízo consciente sobre as coisas e as acções das personalidades em devir. Aprender e ensinar serão sempre momentos inesquecíveis e indistintos, quando se procura um conhecimento animado de verdade, certeza, justiça, felicidade.

Os professores e os alunos só se sentirão comprometidos em ensinar/aprender, quando valorizarem positivamente o acto educativo e o conflito positivo (factor de mudança). Capazes dum dinamismo dialéctico, numa reflexão consciente, saberão discernir e estabelecer limites adequados - ser agentes de mudança e encontrar a verdadeira liberdade pessoal e social.

#### BIBLIOGRAFIA

ESTÉBANEZ, P. - "Cultura: el medio cultural y tecnologico como condicionante de la educacion", in ALTAREJOS, M., *Filosofia de la educacion hoy*, Madrid, Dykinson, 1989.

FREIRE, P. - *Educação como prática da liberdade*, Rio de Janeiro, Edições Paz Terra, 1975.

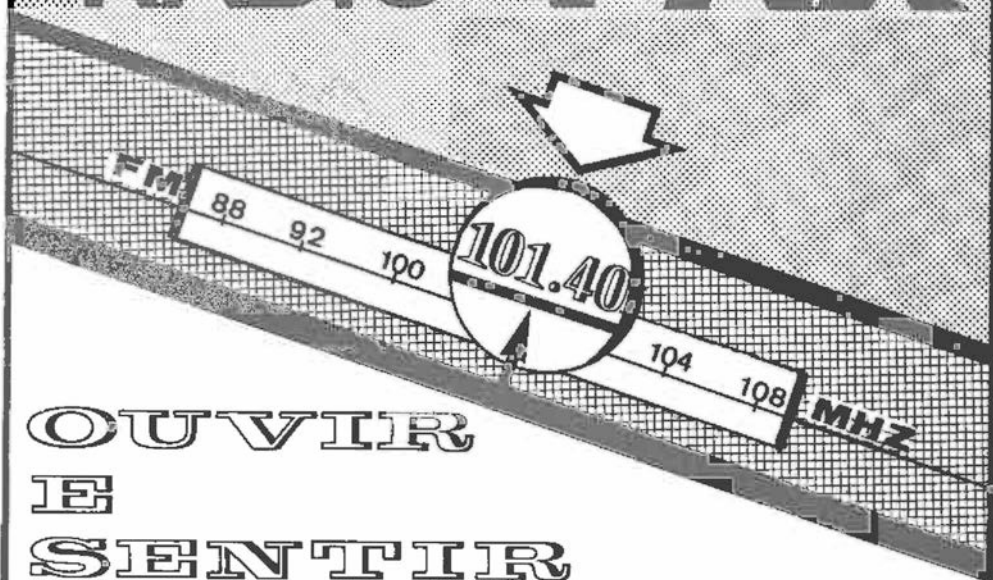
FROMM, E. - *O medo à liberdade*, Rio de Janeiro, Guanabara S.A., 1983.

FULLAT, O. - *Filosofias da Education*, Barcelona, Ediciones CEAC, 1983.

- FULLAT, O. - "Education", in ALTAREJOS, M., *Filosofia de la educacion hoy*, Madrid, Dykinson, 1989.
- GÓMEZ, D. - "Comunicacion", in ALTAREJOS, M., *Filosofia de la educacion hoy*, Madrid, Dykinson, 1989.
- GONÇALVES, J. - *A escola em debate, educar ou profissionalizar?*, Faculdade de Filosofia, Universidade Católica Portuguesa, Braga, 1989.
- GUSDORF, G. - *Professores para quê?*, Lisboa, Moraes Editores, 1970.
- HANNOUN, H. - *Les conflits de l'Education*, Paris, Les Editions ESF, 1975.
- HOZ, V. - *Princípios de pedagogia sistemática*, Porto, Coleção Ponte Livraria Civilização - Editora, 1970.
- LENGRAND, P. - Le "manifeste" de l'éducation permanente: L'homme de la réponse et l'homme de la question, in PINEAU, G., *Education permanente repères mythiques et politiques*, Paris, DUNOD Editions Sciences et Culture, 1977.
- MALINOWSKI, B. - *Freedom and Civilization*, New York, Roy, 1944.
- NEILL, A. - *Libres Enfants de Summerhill*, Paris, Maspero, 1970.
- PAGÉS, M. - "Les attitudes en jeu dans la relation maitre-élèves," in *Reflexions sur la relation maitre-élèves*, 22, 2, 1962.
- RESWEBER, J. - *Pedagogias Novas*, Lisboa, Teorema, 1988.
- RICH, J. - *Bases humanistas da educação*, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1975.
- ROGERS, C. - *Tornar-se pessoa*, Lisboa, Moraes Editores, 1974, 2ª edição (1ª edição 1961).
- ROGERS, C. - *Liberdade de aprender em nossa década*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1985 (1ª edição 1983).
- WRINGE, C. - *Democracy, schooling and political education*, London, George Allen & UNWIN, 1984.



**RADIO PAX**



**OUVIR  
E  
SENTIR**

**ALENTEJO**