

Da inquietude ao conhecimento¹

Daniela Gonçalves*

Resumo: Partindo do pressuposto de que uma das principais funções da Educação é precisamente a de educar cada ser humano para usar racionalmente a sua liberdade, consideramos que a Educação desempenha um papel fulcral. Portanto, ao longo deste artigo, tentaremos demonstrar que: a) somente através de uma correcta orientação moral é que o ser humano pode afirmar-se na sua verdadeira essência ou na sua dimensão antropológica; b) só através da reflexão, entendida como meio e meta de formação, se pode perspectivar uma Escola/ Comunidade educativa caracterizada por uma cultura de partilha e de aprendizagem que preconize uma educação de qualidade para todos e c) para tal, a Escola/Comunidade educativa deverá orientar-se por três *novas* finalidades. Em última instância, este artigo visa enquadrar a Escola de outro modo num contexto de Escola também ela diferente. Uma Escola complexa, problematizadora e, necessariamente, mais reflexiva.

101

Palavras-chave: Conhecimento; Educação; Inquietude; Liberdade; Reflexão.

Abstract: Having into account that one of the main functions of education is to educate each human being to rationally use his/ her own freedom, we consider that education plays a prominent role. Therefore, in this article, we will try to show that: a) each human being can only assert himself/ herself in his/ her true essence or anthropological dimension through a correct moral orientation; b) school/ educative community, characterized by a sharing and learning culture which proclaims quality education for all, can only be put in perspective through reflection, understood as both the way and aim of formation; c) in this way, a school/ educative community shall orientate itself by three *new* aims. At last, this article aims to put in perspective both school and its context in a different way: a more complex, problematical and, necessarily, reflexive school.

Key words: knowledge, education, uneasiness, freedom, reflection.

¹ Este texto foi adaptado a partir de uma conferência proferida no Auditório da Assembleia Municipal de Vila Nova de Gaia, a 29 de Novembro de 2005, no âmbito de um Encontro promovido pela Associação Nacional de Professores do Ensino Secundário subordinado ao tema, "É Tempo de Mudança na Educação".

* ESE de Paula Frassinetti.

O homem não vive, apenas dirige a sua vida.

ARNOLD GEHLEN

O ser humano está determinado a *ser*, mas não como *humano*. A diferença entre os seres vivos totalmente determinados e os seres humanos só em parte determinados pode parecer quantitativamente mínima mas constitui um *salto* kierkegaardiano fundamental. Qual a diferença essencial entre os seres vivos e os seres humanos? Nos seres humanos há uma ausência de *especialização* de qualquer tipo. É precisamente porque os seres humanos nascem incompletos, quase nada determinados e especializados que têm como tarefa fundamental construir-se, ir-se fazendo através das opções que vão tomando... O ser humano é um agente criador na medida em que a maior parte das suas acções não são determinadas geneticamente, mas resultam de um livre arbítrio, duma escolha consciente do caminho a seguir.

102

Contudo, o ser humano não é apenas um ser livre, mas também racional – portanto, pode não só *escrever* a sua história, como escrevê-la racionalmente, isto é, o ser humano pode usar racionalmente a liberdade que lhe é conferida pela sua indeterminação inicial e pelo seu inacabamento biológico. Cada ser humano pode traçar o seu próprio projecto de vida pessoal, mas essa construção será tanto mais livre quanto mais racionais e esclarecidas forem as opções feitas. Por isso é tão importante a Educação, pois dela depende o grau de esclarecimento (logo, de liberdade) com que agimos. Neste sentido, a Educação deve ser um projecto antropológico já que ela não é um fim em si mesmo, tendo antes como uma das finalidades (ou a grande finalidade) o aperfeiçoamento do Homem e a sua felicidade, que consiste na livre escolha do Bem. Parafraseando Robert Misrahi (1993: 15), «a educação deve desenvolver, em primeiríssimo lugar, o sentido da felicidade, ou seja, uma espécie de atenção, de perspicácia, dirigidas a si próprio e à vida, e que indicam que só a alegria importa. Mas o sentido da felicidade não é ainda a própria felicidade. É preciso, por conseguinte, despertar a criança para o seu próprio desejo, pois é ele que a conduz à alegria. Isso supõe, evidentemente, que os educadores estejam libertos dos dogmas repressivos e tristes». Daqui resulta a grande responsabilidade dos agentes educativos (pais, professores,...) porque compete-lhes educar os mais novos de tal modo que estes sejam capazes de usar racionalmente a liberdade de que disfrutam, para que assumam plenamente a sua humanidade.

Assim sendo, uma das principais funções da Educação é precisamente educar cada ser humano a usar racionalmente a sua liberdade. No processo de construção da nossa segunda natureza, o qual só termina com a morte, a Educação desempenha um papel fulcral. Só através de uma correcta orientação moral é que o ser humano pode afir-

mar-se na sua verdadeira essência ou na sua dimensão antropológica – liberdade usada consciente e racionalmente. Vemos assim como qualquer projecto educativo, para o ser verdadeiramente, nunca pode distanciar-se da principal finalidade da Educação: a de contribuir para um aperfeiçoamento moral do ser humano que lhe permite gerir racionalmente as suas escolhas. Só quando cumpre tal finalidade, é que poderá ser considerado legitimamente um projecto antropológico, na medida em que permite ao homem desenvolver ao máximo aquilo que o torna verdadeiramente humano – uma moralidade plena caracterizada por uma autonomia responsável.

Crise no ensino não é senão o reflexo da desordem actual das nossas sociedades

A Educação pode ser entendida como um fenómeno sócio-cultural, porque *Educare* é um processo de desenvolvimento pessoal que passa necessariamente por relações dialécticas entre o indivíduo e a sociedade, os quais se condicionam reciprocamente. Portanto, a Educação pode ser perspectivada como processo de socialização (garante a adaptação do indivíduo às normas sociais vigentes) e, ao mesmo tempo, como meio de transformação social, promovendo a modificação da cultura vigente, contribuindo para o progresso. O sistema educativo, como sistema aberto, desenvolve uma relação bilateral com outros sistemas – social, político, económico, religioso,... –, de tal forma que pode ser considerado simultaneamente produto e produtor da realidade sócio-cultural envolvente.

Mas, o ser humano não é um ser natural imediatamente adaptado ao seu meio. Vivemos num mundo que nos é dado na desordem, no *caos*. Mas é neste mundo que cada ser humano tenta encontrar uma ordem! A liberdade de que cada um de nós é capaz consiste, eventualmente, em encontrar um sentido para a nossa própria existência. Ora, cada ser humano cria uma hierarquia de valores que permitem criar o seu mundo, conferir sentido(s) à sua vida e esses valores permitem, ao ser humano, justificar-se aos seus próprios olhos. É, então, deste modo que o ser humano realiza ou não o seu projecto existencial.

No que toca a opções essenciais, o Homem encontra-se só. Ora, temos que assumir a responsabilidade das nossas opções pessoais. Contudo, o Homem não é, obviamente, um ser solitário, fechado na sua própria caverna, porque ele não existe sem os outros. O ser humano sente a necessidade de ser reconhecido na sua particularidade e, ao mesmo tempo, na sua diferença. Esta operação não se dá sem reciprocidade, porque não se alcança a consciência de si a não ser através da consciência dos outros, num esforço

mútuo de compreensão no interior de uma dada cultura. Isto implica que a pertença a uma dada cultura é a condição indispensável para surgir o reconhecimento.

Neste contexto, um dos objectivos da formação parece ser a aquisição dos saberes próprios de uma dada cultura ou comunidade. Mas nunca estamos seguros dos resultados – podemos orientar a criança numa direcção. No entanto, ela pode aderir ou tomar a direcção oposta. É aqui, aliás, que reside a liberdade. Assim, concordamos com Raymond Polin que defende como primeiro educador de cada ser humano ele próprio, isto é, «formamo-nos a nós mesmos sob a influência dos outros. No fundo, a Educação não é senão uma outra palavra para designar as relações sociais. Ao fim de contas é muito difícil educar alguém. Podemos apenas fazer o nosso melhor» (1993: 27).

E este melhor deve ser feito. As instituições educativas devem fazer o seu melhor. Claro que isto torna-se mais complexo quando se verifica uma desordem nas sociedades actuais. A crise do ensino não é senão o reflexo do *caos* actual das nossas sociedades: dissolução do sagrado, enfraquecimento dos valores fundamentais da cultura ocidental e a desagregação dos valores de autoridade. A escola enfrenta esta crise cultural que, por sua vez, afecta as relações que os homens mantêm entre si. A liberdade é um dever, uma responsabilidade, difícil de assumir, porque o problema da escolha é talvez o problema de uma vida inteira.

Cabe às instituições escolares contribuir para que aluno, ou seja, cada ser humano, assuma racionalmente a responsabilidade das suas escolhas. Será que é isto o que estamos a fazer? A instituição escolar é actualmente vítima de três “dinâmicas” não estruturantes: o professor-companheiro, a concepção da criança como decisora quanto ao que deve aprender e o primado do oral sobre o escrito. Ao invés de um professor-companheiro que se coloca ao nível dos alunos e tudo facilita, pensamos que a tarefa do professor será mais próxima da tarefa de um jardineiro que, acreditando que o desenvolvimento dos alunos (plantas) se processa “fora” do seu controlo, lhes cria condições essenciais ao seu crescimento, não esquecendo, porém, que o aluno deve obedecer ao professor, porque este último do ponto de vista metodológico, da informação e da construção de sentido é líder. Por outro lado, como René La Borderie escreve (1993: 65), “a mais elementar das situações pedagógicas está marcada pela diferença, a dissimetria; mesmo numa situação de preceptorado (um professor, um aluno) esta diferença é postulada pelo próprio facto de um ensinar e o outro aprender, e de um estar investido da autoridade: um é senhor e o outro é súbdito: é discípulo”. A assunção desta dissimetria permitir-nos-á, por certo, evitar os desencantos por que passaram as pedagogias não directivas.

Também, não aceitamos a ideia de que cabe à criança decidir o que deve aprender. Cabe, no nosso entender, ao professor fomentar os processos de aquisição do conhecimento, construir motivações...

Em relação à terceira dinâmica – o primado do oral sobre o escrito – cumpre-nos afirmar que o sentido não nos é *oferecido*. O sentido não se encontra no objecto como não se encontra no emissor no processo comunicacional. Mas também, não está igualmente no sujeito como receptor; com efeito, o receptor nunca ouve exactamente o que o emissor diz, mas o que ele pensa que o emissor diz, ou seja, o receptor de uma qualquer mensagem interlocutiva apenas ouve o que for capaz de compreender. Caso contrário, perante a mesma mensagem, todos os alunos ouviriam o mesmo, todos entenderiam o mesmo e a dúvida, o erro e o insucesso escolar dariam lugar à certeza, ao êxito e ao sucesso permanentes e absolutos. O sentido faz-se no modo como o sujeito é capaz de interpretar os sinais que lhe são comunicados pelo seu interlocutor, num jogo de linguagem entre ambos e numa comunidade linguisticamente competente. Parafraseando Cristina Silva (2005: 17): «A importância da promoção da consciência foi já considerada por diversos estudos [...] se bem que para um número significativo de investigadores seja consensual que a linguagem escrita exige um nível de conhecimento linguístico superior (de tipo metalinguístico) ao exigido para a linguagem oral», não nos parece menos verdade que o dizer, que constitui para Heidegger a essência do homem, só cumpre verdadeiramente a sua função no escrito. Nestas circunstâncias, o grande problema e desafio que se coloca a quem diz é tornar o dizer audível e passível de escrita; tornar quem ouve cúmplice do dizer, é, pois, construir o sentido no processo dialógico e intersubjectivo que se desenvolve no jogo entre o que eu falo e o que os outros escrevem com vista à construção do que nós dizemos, expressão do saber construído na partilha cúmplice entre sujeitos historicamente situados.

Não desejando ficar, apenas, pelos diagnósticos, perspectivamos uma possível mudança.

*Toda a verdade se torna falsa
no momento em que nos contentamos com ela*
ALAIN

A reflexão como meta e como meio de formação

Esta mudança pressupõe entender a reflexão como um diálogo avaliativo que enriquece o *eu* e que melhora, efectivamente, a prática profissional que se configura exteriormente ao sujeito que reflecte. Todos os seres humanos questionam o significado da totalidade, o que vêem, o porquê de tudo o que existe, o que é ser Homem, por-

que é que algumas atitudes são certas e outras não, o que é mentira e o que é verdade, a razão de não realizarmos tudo o que desejamos...

“Calderhead (1989: 44) identificou três acepções diferentes do conceito de reflexão” (Maria Manuela Esteves, 2002: 98): a de Dewey, que salienta a necessidade de uma acção racional e deliberada para resolver os problemas educativos; a de Schön, que foca a perspectiva de reflexão-na-acção; e a da Escola de Frankfurt, que identifica a reflexão como um processo de auto-determinação dos seres humanos. Portanto, não reflectir significa não descobrir as inquietudes que brotam espontaneamente em cada um de nós, é não fazer aquilo que é próprio à natureza humana e é perder algo que diz respeito a tudo e a todos, pois as inquietudes na sua radicalidade são próximas a todos os seres humanos: Quem sou eu? O que é o mundo?

A mudança que preconizamos implica a passagem da Inquietude ao Conhecimento...

106

Ou seja, significa: a) articular aprendizagens com o contexto sentido e vivido pelos alunos – relacionar com o seu dia-a-dia, b) provocar os alunos com questões problemáticas na justa medida e c) desejar cumprir uma das tarefas específicas do educador/professor – desenvolver intencionalmente as competências cognitivas dos alunos. Educar para a reflexão, como meta e meio de formação, pressupõe a construção de um pensamento lógico, reflexivo, rigoroso, crítico, criativo, cuidado, contextualizado e autocorrigido. Obviamente esta educação para a reflexão será possível quando cada aula se torna numa espécie de *estufa*. Por outras palavras, quando na aula existem espaços/momentos em que, intencionalmente, os alunos são incentivados a explicitar as suas inquietudes, onde possam vivenciar momentos profundamente educativos do ponto de vista da formação humanística básica e contactem com diferentes recursos dos quais destacamos, entre outros: situações vividas que podem ser retomadas, peças teatrais, filmes, textos e jogos. A este propósito lembramos as palavras de Isabel Nogueira (2004: 84): «Em educação matemática, o jogo apresentará carácter educativo quando considerado promotor da aprendizagem. A criança colocada diante de situações lúdicas aprende a estrutura lógica da brincadeira e, deste modo, aprende também a estrutura matemática presente: estamos então perante uma actividade educativa».

Se a Escola pertence aos que nela trabalham para lhe conferir pertinência, coerência e sentido, obrigatoriamente deve contemplar um verdadeiro projecto, que se identifica com uma ambição, isto é, um alvo estratégico e uma visão de futuro assente em princípios, valores e políticas que se aplicam na acção educativa e pedagógica com os alunos. Portanto, a Escola pode mudar quando constrói consensos orientados para a acção, compatibiliza as normas nacionais com os projectos individuais e de grupo, mobiliza todas as “energias” e gera um Projecto Escola com uma liderança forte e

mediadora de divergências e conflitos, no quadro de uma gestão participativa. Mesmo coexistindo ideias muito distintas acerca dos valores e práticas educacionais, apesar de ter que lidar com situações de conflito (que não podem ser ignoradas nem dissimuladas), a Escola pode mudar quando o conflito é encarado como uma experiência construtiva e desafiante. O que pretendemos com isto?

Alcançar em cada Escola/Comunidade educativa uma cultura de partilha e de aprendizagem que preconize uma educação de qualidade para todos.

Para que esta meta seja atingida, a Escola deverá orientar-se por três finalidades: desenvolver e estimular o gosto intelectual de aprender, construir espaços/momentos em que se aprenda pelo trabalho e para o trabalho e inculcar o gosto pela política. Estas três finalidades só fazem sentido quando relacionadas com a passagem da inquietude ao conhecimento. Senão vejamos: a importância de “ler” o mundo depende do gosto intelectual de aprender, porque «cada indivíduo tem de tomar consciência de que a sua atitude individual pode mudar o mundo» (Margarida Quinta e Costa, 2004: 116); é necessário que cada um de nós ofereça razões às suas próprias opiniões, ou seja, compreenda as suas inquietações/informações e as transforme em conhecimento. Daqui resulta, a urgência da intervenção social no mundo em detrimento dos benefícios materiais ou simbólicos que o futuro promete, isto é, «tornar as pessoas mais sensíveis às diferenças, de fazê-las sair do pensamento massificante. É preciso educar, instruir, nutrir o espírito de discernimento, formar para a complexidade» (Jean-François Lyotard, 1993: 50). No que respeita à construção de uma Escola em que se aprenda pelo trabalho e para o trabalho, trata-se de contrariar a subordinação funcional da educação escolar à racionalidade económica vigente e evoluirmos da mera repetição de informação para a produção de saber. A necessidade de inculcar o gosto pela política resulta da vivência da democracia, que exige uma aprendizagem *madura* onde se aprende a ser intolerante com as injustiças e a exercer o direito e o dever à palavra, usando-a para pensar o mundo e nele intervir, tendo como *pano de fundo* o reconhecimento da falibilidade humana e, por isso mesmo, a aceitação de consensos razoáveis.

A aprendizagem é um investimento;
a criatividade é um investimento;
as relações,
as ligações,
os acordos de cooperação
as parcerias
são investimentos
LÉVY

Reflectir é natural

108

A reflexão como meta e como meio de formação é natural, uma vez que assenta em inquietudes naturais, se baseia na capacidade de pensar e de interrogar e propõe rigor lógico a esse pensar natural. Se todos concordamos que o conhecimento não é um simples reconhecimento e que a aprendizagem não é artificial, defendemos que «duvidar do mundo pode incomodar os espíritos, mas ter certezas do mundo e do funcionamento corrompe o espírito...» (Daniela Gonçalves, 2005: 476)

Assim, “oferecer” sentido(s) às inquietudes dos alunos no contexto de espaços/ momentos de indagação é uma oportunidade para colocar em prática: o respeito por todas as pessoas, a igualdade, a tolerância ou o diferendo da diversidade e a verdadeira receptividade. Implica, por isso, aquilo que podemos denominar por *oportunidade do ser possível*, ou seja, aos alunos é oferecida a possibilidade de alcançar a consciência de si, olhar-se como um ser humano integral, sentir-se uma pessoa que, com a ajuda do Outro, pode e deve envolver-se na edificação de um mundo melhor e compreender-se como um ser aberto a si e à Natureza, numa harmonia que sempre lhe dará o sinal da União: da Inquietude à Reflexão. A Inquietude caracteriza o coração do nosso coração, ou seja, as nossas opiniões, como referenciou Agostinho de Hipona e depois dele, outros. «Inquietude: isto é, que a rotina instintivamente apaziguadora – mesmo purificada por êxitos parciais – *nunca bastará* para continuar a viver humanamente. Ser humano consiste em buscar a fórmula da vida humana uma e outra vez» (Fernando Savater, 2003: 30).

O Conhecimento/Reflexão é uma actividade imprescindível a todo aquele que deseja ocupar lugar no centro da vida, assumindo-a condignamente e de forma reflectida. Só assim o seu pensamento se harmonizará com a sua acção e os seus valores; a sua teoria com a sua prática.

A Educação que a partir da Inquietude chega ao Conhecimento (já para não pensar em Sabedoria) não é, pois, uma actividade que seja útil e benéfica a alguns e inútil e pernicioso a outros.

ciosa a outros. Ela é necessária a todos, uma vez que faz parte da condição essencial do Homem o reflectir, o analisar criticamente os trilhos pelos quais se deve conduzir.

Referências bibliográficas

- BOUGNOUX, D., (1993), *Sciences de l'Information et de la Communication*, Paris, Larousse.
- CARVALHO, A. D., (1992), *A Educação como Projecto Antropológico*, Porto, Afrontamento.
- ESTEVES, M.M., (2002), *a Investigação enquanto estratégia de formação de professores – um estudo*, Lisboa, IIE.
- GOMES, A., (2004), *A Escola*, Porto, Porto Editora.
- GONÇALVES, D., (2005), «Por um Ambiente Alternativo» in CIANEI – *Actas do 1.º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância*, Vila Nova de Gaia, Ed. Gailivro, pp. 471-477.
- HABERMAS, J., (1987), *Théorie de l'Agir Communicationnel*, Tome premier, Racionalité de l'Agir et Racionalisation de la Société, Paris, Fayard.
- HEIDEGGER, M., (1973), *Carta sobre o Humanismo*, Porto, Guimarães Ed.
- JACQUES, F., (1982), *Difference et Subjectivité*, Paris, Aubier.
- KECHIKIAN, A., (1993), *Os Filósofos e a Educação*, Lisboa, Ed. Colibri.
- La BORDERIE, R., (1994), *Poderá falar-se de Comunicação Educativa?* Colóquio Educação e Sociedade, n.º 5 Março de 1994, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian pp. 30-86.
- LYOTARD, J., (1993), «O Saber já não é um meio de Emancipação» in KECHIKIAN, A., *Os filósofos e a Educação*, Lisboa, Ed. Colibri, pp. 49-53.
- NOGUEIRA, I. C., (2004), *A Aprendizagem da Matemática e o Jogo* in *Saber Educar n.º 10*, Porto, Ed. ESEPF, pp. 81-87.
- POLIN, R., (1993), «A Educação desenvolve as Desigualdades» in KECHIKIAN, A., *Os filósofos e a Educação*, Lisboa, Ed. Colibri, pp. 20-24.
- POSTIC, M., (1990), *A Relação Pedagógica*, Coimbra, Coimbra Ed.
- QUINTA – COSTA, M., (2004), *Cancro, Stress, Reciclagem* in *Saber Educar n.º 10*, Porto, Ed. ESEPF, pp. 115-119.
- SAVATER, F., (2003), *A Coragem de Escolher*, Lisboa, Dom Quixote.
- SILVA, M. C. V., (2005), *Para que serve a Linguística na formação de um Educador de Infância?* in CIANEI – *Actas do 1.º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância*, Vila Nova de Gaia, Ed. Gailivro, pp. 11-21.