

Educar para transformar: reflexão em torno de um percurso formativo

Adriana Gonçalves
Escola Secundária / 3 de Alfena

adriana.goncalves@sapo.pt

*...não há esperança na pura espera,
nem tampouco se alcança o que se espera
na espera pura, que vira, assim, espera vã.*
(Freire, 1992:10, 11)

Palavras-chave: dimensão pessoal e interpessoal da supervisão; educação libertadora; co-culturalidade; empatia; descentração.

Resumo

Considerar o processo de educação/supervisão na sua dimensão pessoal e interpessoal coloca desde logo o imenso desafio de nos questionarmos ao nível da nossa relação com os outros e connosco próprios. É, portanto, uma aposta na reflexão e no compromisso, um incentivo ao desenvolvimento da capacidade de distanciamento e de aproximação, um estímulo à opção crítica e à avaliação das escolhas feitas. Pressupõe uma atitude activa e informada e a capacidade de vivenciar e analisar situações concretas, sustentada por um quadro conceptual e teórico capaz de trazer novas perspectivas e diferentes modelos e metodologias de relacionamento pessoal e interpessoal na supervisão.

O texto que se segue procura fazer luz sobre estas questões, emergentes num percurso formativo que se constituiu também, ele próprio, como *interpelação* à nossa consciência crítica enquanto seres humanos e educadores. Um percurso que acordou em nós a imensa responsabilidade de, enquanto educadores, sermos capazes de mobilizar as consciências, – a nossa e a(s) do(s) outro(s) – para uma verdadeira *acção transformadora*.

Educar para transformar. Eis, pois, o desafio.

I. Dimensão Pessoal e Interpessoal da Supervisão

A reconhecida importância do papel do supervisor pedagógico como facilitador e mediador das relações interpessoais no seio da organização impõe uma reflexão aprofundada sobre a complexidade dos mecanismos de que se tecem as relações humanas e, especialmente, a relação educativa.

Três grandes questões emergem desde logo:

- a) Como *sairmos de nós* para caminhar ao encontro do outro, estabelecendo a relação, criando o *encontro* em que todo o acto educativo tem início?¹
- b) Como relacionarmo-nos e posicionarmo-nos face ao(s) outro(s), – e mesmo face a esse outro que é o *eu* – enquanto professores, educadores, supervisores, ou *seres humanos*, já que, de facto, «a educação corresponde ao processo de humanização» (Vasconcellos, 2007) e, por conseguinte, todo o homem (se) educa constantemente ao longo da sua vida?
- c) Como interpelarmos o outro de forma a desencadear nele a predisposição para se envolver criticamente na realidade, transformando-se e transformando-a?

Estas questões remetem, naturalmente, para a posse de competências de conhecimento pessoal e de relacionamento interpessoal essenciais ao bom desempenho do supervisor pedagógico.

2. «O homem não é o que pensa mas o que faz» (Freire)

Competência, para Paulo Freire, não é apenas a capacidade de convocar saberes, recursos e estratégias para desenvolver determinada acção; é, principalmente, a

capacidade de os mobilizar para *transformar*. Assim, sermos competentes como alunos/ professores/supervisores não será apenas prepararmo-nos para ocupar passivamente o nosso lugar na sociedade, aplicando capazmente os saberes aprendidos, mas, sobretudo, *agirmos para a mudança da realidade*.

Nesta perspectiva, que compartilho, as competências de conhecimento pessoal e de relacionamento interpessoal que caracterizam o «bom educador», só o serão, verdadeiramente, se forem mobilizadas no sentido da transformação da relação do *eu* consigo próprio, com o outro e com a realidade.

Como olhamos os outros? Como nos olhamos a nós mesmos? Como olhamos a realidade que nos envolve? Por que e para que o fazemos?

3. A realidade é múltipla

Olhar é transformar (-se), empenhar (-se), implicar (-se), a si mesmo e aos outros. A configuração que temos do mundo «é *uma*, não *única*» (Vasconcellos, 2007), já que o que percebemos, na vasta e complexa realidade em que nos movimentamos, resulta em grande parte do que nós próprios, como sujeitos, transportamos no nosso olhar. Conhecer é construir categorias do pensamento, é «ler o mundo e transformá-lo». (Freire, cit. Gadotti, 2005: 46). Essas categorias do pensamento não têm existência prévia, independentemente do sujeito que conhece, já que, «ao conhecer, o sujeito do conhecimento reconstrói o que conhece» (Gadotti, 2005:46). Daí a «permanente tensão entre a consciência e o mundo» (Freire, cit. Nóvoa, 1998: 181).

E daí também que a crença numa visão única da realidade, que nega a pluralidade de pontos de vista, conduza frequentemente à auto-suficiência e à desatenção, quando não mesmo à ignorância, à incompreensão e à

intolerância, que minam a nossa relação com o outro, impedindo-nos de sairmos de nós, do universo das nossas referências e representações, para chegarmos a ele. Ao contrário, termos a noção de que o nosso olhar é *um possível*, entre diversos outros, faz-nos humildes, solidários e indulgentes. A nossa singularidade, e a consciência plena dela, conduzem-nos, inteiros e abertos, ao lugar do outro e à sua alteridade. Deste vaivém entre o *eu* e o *outro*, desta interpelação constante e recíproca, emerge a compreensão mútua e a tolerância, o respeito pela pluralidade. Curiosamente, quanto mais atentos à nossa própria diferença e particularidade, mais aptos nos encontramos para a descentração e para a empatia. Nesta óptica, o *eu* e o *outro* são realidades que não se opõem, mas que se complementam, visto que cada um de nós é capaz de integrar em si as dimensões comuns e as potencialidades da interpelação e interpenetração dos diferentes seres.

Trata-se no fundo de «respeitar as diferenças integrando-as numa unidade que não as anule» (Fleuri, 2005:91). Pois se é certo que a identidade se constrói por demarcação do outro, também é verdade que construir uma identidade, de grupo ou pessoal, equivale a conjugar «cultura e interlocutor», sendo que um «é o suplemento do outro» (Derrida, 1972:344, cit. Taylor, 2005:67). Esta perspectiva, que alguns autores apelidam de co-culturalidade, implica a capacidade de abandonarmos momentaneamente o nosso código simbólico e universo de referências para podermos atentar e penetrar no código simbólico e universo de referências do outro, numa atitude em que, para empregar o interessante jogo de palavras deste autor, «a *diferença* implica *deferência*» (op.cit:67)².

A consciência de que o nosso olhar sobre o outro é condicionado também pelo que somos e pelo que vivemos, permite-nos pois acolhê-lo na sua singularidade. E a aceitação, quer de diferentes olhares, quer da sua intersecção com as nossas formas de ver e de pensar, consen-

tem que algo de novo se forje também em nós. Porque na relação com o outro vemos e *somos vistos*, compreendemos e *somos compreendidos*.

Tudo isto faz de nós seres *possíveis*, em constante construção e mutação. Somos um *continuum*, um permanente devir, uma entidade dinâmica e evolutiva. Um *eu* e um *outro*, ambos processo emergente a partir de uma relação, feita não de troca mas de *cruzamento*.

Transposta para o universo da educação/supervisão, esta perspectiva torna clara a importância da dimensão pessoal e interpessoal na apropriação do conhecimento, já que, como assinala Freire, «as pessoas educam-se em relação, mediatizadas pelo mundo ao mesmo tempo que os seus respectivos mundos culturais e sociais se transformam, mediatizados pelas próprias pessoas em relação». (Freire, cit. Fleuri, 1998:120)

Uma tal atitude implica o diálogo constante, a *consideração incondicional do outro* (Rogers, cit. Taylor, 2005:69) e também a faculdade de escutar. Uma escuta sensível, «uma atitude extremamente fina e subtil, atenta às mínimas situações, gestos, mímicas, palavras que significam um sobressalto do ser e uma recomposição imediata da acção recíproca em função do que é percebido para não perturbar a pessoa, para não a pôr em situação falsa, para não a envergonhar, ou para não ficar desacreditado.» (Barbier, 2000, cit. Taylor, 2005:69)

4. Educar é comunicar

Em suma, tal como a realidade em que nos encontramos imersos, também o sujeito que dela faz parte é um «sistema aberto», (Alarcão, 2000:17) em interacção constante com o que o envolve, o interpela e o faz desenvolver-se como ser completo. Daí que só seja possível compreendê-lo na sua complexidade buscando a sua inteligibilidade também na sua relação com o meio e

na sua interacção com os outros. Por isso, a educação faz-se no encontro com o outro e, por conseguinte, a educação emerge na relação e no diálogo.

Num interessante artigo sobre Paulo Freire, Nóvoa enuncia um dos princípios fundamentais da obra do pedagogo brasileiro, a necessidade de uma acção educativa dialógica, «baseada nos conhecimentos e na praxis dos educandos e fortemente enraizada nos seus contextos culturais» (Nóvoa, 1998: 177). Recordemos pois o conceito de *educação dialógica* tal como o definiu Paulo Freire, por contraponto ao que apelidou de educação bancária: à perspectiva de educação como simples acto de depositar, em que os «educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem» (Freire, 1972: 82, cit. Nóvoa, 1998: 176), opõe Freire o conceito de «educação libertadora e conscientizante», radicada na dialogicidade como essência da educação. (op. cit.: 176) Não se educa, pois, sem a participação activa do educando, não se educa sem a valorização do seu ser, do seu saber e da sua cultura.

5. Não se educa/aprende sem paixão

A tentação da objectividade, convocada não raro em nome dos princípios da «justiça» e do «rigor», conduz frequentemente à consideração do afecto como factor a-científico e, logo, perturbador das relações na educação/supervisão. A atitude distante e asséptica, pretensamente neutra, está muitas vezes associada nas nossas representações ao profissional competente, aquele que não se deixa contaminar pelas emoções, que está «acima» delas e consegue, dessa forma, ser mais íntegro e mais isento.

Ora a educação/supervisão alicerça-se no terreno incerto e imperfeito das relações humanas, formando um corpo vivo e complexo onde quase tudo se joga (e, tantas vezes, se perde) no plano do (re)conhecimento

do outro e do lugar de cada um. Tal como a cognição e a metacognição, a sensibilidade e os afectos são factores fundamentais de aprendizagem e é por isso que o educador/supervisor não pode limitar-se ao papel de mero executor, ou de frio e distante observador. Precisa, pelo contrário, de saber atribuir significado às suas acções e às acções dos outros, e de saber reconhecer nelas o papel dos afectos, das experiências, das expectativas e das trajectórias de cada um. Tocar a origem, desfazer e esclarecer o enigma da pessoa humana só será possível, por conseguinte, se não sentirmos receio de nos deixarmos contagiar por factores «afectivos» ou «subjectivos», de cairmos na «fraqueza» de tomar em consideração algo para além do estritamente observável e quantificável, ou de sucumbirmos às influências ou opiniões alheias. Porque a justiça e o rigor buscam-se justamente no terreno fortuito e impalpável da relação humana e na sua extrema subjectividade, buscam-se no respeito e na atenção aos diferentes sujeitos e ao que cada um traz de singularmente seu a essa relação.

6. «Para ser grande sê inteiro»

*Para ser grande sê inteiro: nada
teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
no mínimo que fazes.
Assim em cada laço a lua toda
brilha, porque alta vive.*

Não se educa sem paixão, sem desejo, sem envolvimento total. Paulo Freire reforça a importância do afecto na educação, realçando que o educador tem que ser capaz de mostrar ao educando que aprender é algo que dá prazer, que é «gostoso». Gostar do outro, seduzi-lo para o conhecimento, despertar nele a curiosidade e o desejo,

fazê-lo apaixonar-se pelo saber, é tarefa primordial de qualquer educador. Neste processo de sedução para o conhecimento, o educador terá que ser exemplo de paixão na educação. Paixão pelos alunos, paixão pelo saber, paixão pelo acto de ensinar. A paixão é um movimento da alma, (do latim, *ánima*), um movimento que arrasta o próprio e o outro no seu dinamismo, que o *ánima*. A paixão não diminui, não fragiliza, não retira lucidez. Pelo contrário, compromete, engrandece e ilumina. Trata-se afinal de pôr a alma em cada gesto, de ser humano, de ser uma «inteireza». Porque não temos «uma parte esque-mática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conhe(cemos) com (nosso) corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também.» (Freire, 1995: 18, cit. Nóvoa, 1998:184).

7. «O que em mim sente está pensando»⁴

O coração poderá pois, como diz a sabedoria popular, «ter razões que a razão desconhece»... Mas para que as nossas decisões e acções sejam conscientes, será porventura necessário que, como sugere Damásio (1995), o organismo leve em conta essas razões, ou esses motivos. Somos seres inteiros, pensamos também com a emoção, sentimos também com o pensamento. A inteligência que nos leva à tomada de decisões não é puramente racional nem puramente emocional. É indispensável, pois, considerar o papel das emoções na percepção que temos da realidade em que estamos imersos. Como Caeiro, heterónimo de Pessoa, que se auto-intitula o «argonauta das sensações verdadeiras»: *Procuro despír-me do que aprendi/procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram, /e raspar a tinta com que me pintaram os sentidos, /desencaixotar as emoções verdadeiras*. «Desencaixotar as

emoções verdadeiras», retirá-las da massa informe e obscura em que permaneciam, fazendo-as vir à superfície: mas não deixar, depois, de as identificar, de lhes dar um nome, de reflectir sobre elas, percebendo por que existem, como se manifestam, como interferem na nossa tomada de decisão.

No plano da educação/supervisão é fundamental que este processo seja facilitado pelo educador/supervisor, que ajudará o outro a desvendar a realidade das suas próprias emoções e sentimentos, a retirar o véu que a cobre e a descobri-la através da sua própria experiência. O seu papel terá de ser o de quem é capaz de abandonar momentaneamente o que sabe e o que é, abstraindo-se eventualmente dos seus próprios códigos e universos de referência para, num acto de descentração, ir ao encontro do outro, colocar-se na sua perspectiva e confrontá-lo com as questões que ele precisa de colocar a si próprio para ficar apto a desvendar a situação.

Julgo que se trata de aplicar aqui as fases do processo da educação libertadora, tal como as preconizou Paulo Freire. Num primeiro momento, trazer à consciência o que permanecia oculto: o que senti perante determinada situação? Como agi? Que nome posso dar a este sentimento? Em seguida, a reflexão sobre as implicações dessa emoção na acção: que consequências teve? Devo continuar a reagir desta forma? O que posso fazer para trabalhar as minhas emoções, para alterá-las? Esta reflexão conduzirá à transformação da minha forma de agir. A fase seguinte será naturalmente avaliar em que medida o processo empreendido conduziu a uma alteração significativa na minha forma de decidir e actuar. É dessa reflexão que se alimentará a experiência do sujeito, um sujeito que será forçosamente mais consciente e mais crítico, mais capaz de transformar-se e de transformar⁶.

8. «O ser humano é projecto» (Vasconcellos, 2007)

A vida humana é um longo e riquíssimo projecto, um caminho que percorremos, impelidos pela vontade e pelo sonho. Caminho que apenas se desenha à medida que os nossos passos lhe imprimem a direcção e o sentido, o projecto é a confiança na possibilidade de ser e de transformar; é «a crença de que as coisas podem ser diferentes do que vêm sendo» (Vasconcellos, 2007). O papel da educação é pois o de ajudar o ser humano a cumprir a sua vocação de ser e de transformar. Educar(-se) é, afinal, ajudar a construir projectos de existência.

Em hora de balanço, procuro olhar o meu percurso ao longo desta formação e tento perceber o que aprendi. Ao contrário do que manda a sabedoria popular, nada como sermos «juízes em causa própria» para que possamos, também, ajuizar os outros; e, inversamente, vale a pena tentar compreender os outros para melhor nos conhecermos a nós mesmos. Seremos mais lúcidos, mais indulgentes e mais humanos se procurarmos neles, como num jogo de espelhos, as nossas próprias forças e fraquezas, descobrindo então a nossa comum humanidade.

Estarei então mais apta a captar os sentimentos alheios, a compreender os motivos das acções dos outros e a vê-los como seres integrais, a gerir emoções e energia, a escolher momentos e contextos adequados à interacção? Serei mais capaz de os compreender na sua diferença, de sair de mim para ir ao seu encontro, ajudando-os a trazer à superfície o que fará deles seres conscientes e analíticos, capazes de agir de forma intencionada e crítica, aptos a construírem o seu próprio projecto de vida?

Passo em revista algumas das minhas mais marcantes experiências como professora. Recordo os meus pequenos alunos, nos primeiros anos em que trabalhei, muitos deles vindos por caminhos incertos dos confins da serra, descalços e sob o frio, trazendo na mão pequenos tesouros colhidos ao acaso: uma castanha, uma flor, cogume-

los selvagens... Recordo a mansidão do seu olhar, a doçura tranquila do seu sorriso, o pasmo perante a novidade, o isolamento das suas vidas. Mais tarde, em escolas urbanas ou da periferia, encontrei os chamados alunos «difíceis», de olhar provocador, atitude de desafio, a transgressão no mais pequeno gesto. E em escolas privadas onde também trabalhei, os meus alunos «privilegiados» mostraram-me como se pode infringir regras com métodos mais sofisticados e porventura mais eficazes... De comum em todos eles, a vulnerabilidade de um *eu* que se afirma, a procura de uma identidade em crescimento que busca na relação e, tantas vezes, no confronto com o outro, a afirmação da sua força – ou da sua fraqueza. Pois não é verdade que a transgressão é também uma forma de *sairmos* de nós e do nosso caminho, de nos atravessarmos no caminho dos outros, chamando a atenção para a nossa presença? Não será essa, também, uma forma de nos relacionarmos com os outros? Gritos mudos de alerta, pedidos silenciosos de ajuda. E a urgência de entender e de ser entendido.

Impossível não recordar também os meus *primeiros* alunos quando eu própria não era ainda mais do que uma aluna e, respondendo ao desafio de alfabetizar os mais idosos em regiões do interior, participei nas campanhas de alfabetização após o 25 de Abril. À época eu acreditava, como Jorge de Sena, que «para lá de todas as amarguras nós éramos a geração que queria transformar o mundo». E a marca da utopia fez daquelas semanas numa aldeia perdida de Trás-os-Montes um momento de crescimento pessoal intenso e inesquecível. (Toda a educação é utópica, disse-o Freire). Pois como *saber*, um saber feito de certeza e de realidade palpável e concreta, da existência daquelas pessoas (a tristeza resignada e as marcas do tempo nos rostos, os corpos vergados pelo trabalho duro do campo...) até as *tocar*, na partilha e na comunhão?

E eu? O que tenho sido capaz de fazer da imensa responsabilidade de educar estas crianças, estes jovens e

estes adultos que a vida colocou no meu caminho ao longo dos anos, tornando-nos, a eles parte da minha vida, e a mim parte da sua? O que resta de mim neles? Que ecos das minhas palavras, que rasto dos meus gestos perduram ainda nas suas vidas? E, inversamente, o que trago comigo como sinal da sua passagem na minha existência, que marcas da sua presença permanecem no que sou?

Digo mentalmente os seus nomes e a imagem deles, no meu pensamento (ou no meu coração?) faz-me reviver as emoções (com o pensamento?): o assombro e o deslumbramento em cada novo encontro; a paixão e os sonhos e as ilusões (quantos deles por cumprir...); e também a decepção e a incompreensão, a impotência e a pressa, que me fizeram, tanta vez, passar ao lado...

Alimentamos continuamente o nosso presente de memórias, as experiências que vivemos marcam-nos indelevelmente na nossa condição humana e por isso somos também o que fomos, é certo. Mas somos sobretudo o que *queremos ser*. Porque o que vivemos só tem valor se o soubermos projectar no futuro.

E assim retomo as questões iniciais que coloquei a mim mesma no começo desta reflexão: O que *farei* com o que descobri? Serei capaz de dar um sentido ao muito que aprendi, fazendo da minha prática quotidiana como professora/supervisora/educadora momentos de encontro, de relação e de partilha? Serei capaz de, na atenção, na entrega e na paixão, impelir o outro, (aluno/supervizando/educando), para a imensa aventura de se constituir, *ele próprio*, sujeito do seu próprio processo de conhecimento, sujeito do seu próprio destino?

Na construção pessoal de um sentido para a nossa vida, cada um de nós, pelo ideal, pela decisão e pela vontade, fará a sua escolha, em *liberdade*. Ninguém pode escolher pelo outro. Pode-se abrir o caminho, mostrar a diversidade, facilitar o conhecimento e a apropriação crítica da realidade, pode-se animar a vontade e estimular à decisão. Mas a opção que conduz à acção, essa, cada um a fará

a partir de si mesmo, construindo o seu projecto de vida, transgredindo o seu próprio espaço, indo para além de si mesmo, numa acção consciente e transformadora que imprima no mundo a marca única e distinta de cada ser.

Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, I. et al. (2000) *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* Porto, Porto Editora.
- FLEURI, R. (2005), «Intercultura e Educação», in Freire, P., *Caminhando para uma Cidadania Multicultural*, Porto, Edições Afrontamento
- NÓVOA, A. (1988), «Paulo 6Freire: a 'Inteireza' de um Pedagogo Utópico», in NÓVOA, A. *Política e Pedagogia*, Porto, Porto Editora
- TAYLOR, P. (2005), «Contributo para a discussão sobre cidadania multicultural», in Freire, P., *Caminhando para uma Cidadania Multicultural*, Porto, Edições Afrontamento
- VASCONCELLOS C. (2007) «Competência Docente na Perspectiva de Paulo Freire», in *Revista de Educação AEC*, n.º 143, p.66-78

1 | Como é óbvio, um professor que não seja capaz desta abdicação momentânea dos seus próprios códigos vê seriamente comprometida a sua acção educativa.

2 | Ricardo Reis, *Odes*, Edições Ática

3 | Fernando Pessoa, *Elá canta pobre ceifeira*, *Cancioneiro*, Edições Ática

4 | Caeiro, *Poemas*, Edições Ática

5 | Como coordenadora da acção tutorial iniciada este ano na minha escola, tive já a oportunidade de comprovar a importância da utilização desta metodologia. De pouco adianta expor os alunos a longas e bem intencionadas explanações sobre o que devem ou não devem fazer. Importa, sim, ajudá-los a trazer à sua consciência os aspectos que lhes facilitarão a decisão própria, autónoma e responsável.