

# Para uma Pedagogia do Sucesso Escolar

---

João Hipólito

Há algum tempo, em reunião com os responsáveis dos diferentes departamentos da nossa Universidade, o nosso Magnífico Reitor lembrava a importância de motivar os alunos para o sucesso escolar, sobretudo nos primeiros tempos de permanência na nossa instituição, reduzindo ao mesmo tempo o número de abandonos por desencorajamento.

A pertinência das suas observações motivou-me também para aprofundar este tema.

O anseio de uma Universidade ao nível da qualidade é a excelência, levando a que todas as instituições de ensino visem, mais ou menos afincadamente, este objectivo. Estabelecem-se classificações de qualidade baseadas em critérios por vezes discutíveis, as quais dificilmente encontram o acordo ou a adesão de todos os interessados.

Um dos critérios utilizados, ainda que de maneira implícita, é o que se refere ao número de insucessos, isto é, um curso ou uma disciplina considera-se tanto mais excelente quanto mais difícil for, sendo a sua dificuldade calculada através do número de insucessos obtidos.

Podemos pensar noutros critérios baseados não no insucesso mas no sucesso. Contudo, em termos reais, é difícil avaliar esse sucesso quando a estruturação dos cursos ou processos de avaliação são objecto de descrédito devido à falta de rigor ou à benevolência dos responsáveis nos processos de avaliação. Que credibilidade apresentam esses cursos? Todos sabemos, através dos anúncios publicitados na Internet, que é possível comprar títulos universitários correspondentes a qualquer grau, embora também seja conhecida a não credibilidade dos mesmos títulos.

A credibilidade surge, assim, como uma condicionante ao “sucesso escolar,” a qual é avaliada pela aceitação que esse sucesso encontra no mercado de trabalho e no mundo científico.

Um indicador de excelência poderia ser a capacidade de motivar os alunos para um projecto de aprendizagem em que a responsabilidade dessa mesma aprendizagem fosse do aluno, motivado e interessado pelo desenvolvimento de um trabalho de pesquisa e de investigação pessoal orientado segundo os seus interesses específicos e propulsionado pela curiosidade e paixão de aprender. A Universidade passaria de fornecedora de informação para formadora na construção de uma comunidade de aprendizagem que englobaria docentes, discentes e antigos discentes, empenhados e co-responsáveis nesse projecto.

Vários são os autores que se têm debruçado sobre a problemática da passagem de um ensino informativo para um ensino formativo e experiencial. Esta pedagogia experiencial vem da noite dos tempos, traduzindo-se numa aprendizagem por companheirismo, no “fazer com” o outro, o mais velho, o mais experiente. Foi, provavelmente, nessa escola e com essa pedagogia que o arquitecto Afonso Domingues aprendeu a sua ciência e a sua arte que ainda hoje nos enche de admiração.

Na língua portuguesa o aprender é unívoco. O eu aprendo implica um tu ou seja, alguém que ensina; tu aprendes, eu ensino. Aprender implica uma relação assimétrica, um “saber-suposto” ou “saber-real”, capitalizado, susceptível de ser transmitido numa operação económica estranha, na qual o que dá ou vende “saber” conserva intacto o capital, mas transforma a relação de poder que o capital significa.

Um “saber-suposto”, enquanto não explicitado, pode ser raiz de poder que se desvanece na explicitação. Um saber transmitido pode significar perda de poder no saber partilhado, mas também aumento de prestígio o qual, por sua vez, pode ser capitalizado como poder; a decisão de ir numa ou noutra das direcções, “a agulhagem” - para utilizar uma metáfora ferroviária - depende fundamentalmente da confiança que quem partilha deposita em si mesmo como pessoa e na qualidade do seu saber.

Noutras línguas, como o francês, por exemplo, aprender é ambíguo. Tanto significa aprender como ensinar, instruir como ser instruído, informar como ser informado. Esta ambiguidade linguística do verbo não implica forçosamente que na cultura haja uma forma específica de aprendizagem mas, pelo menos,

deixa aberta a possibilidade da suspeita que quem ensina também pode aprender ou que se pode aprender ensinando.

Paulo Freire, a partir da sua experiência de alfabetização das massas desfavorecidas da América Latina, define um conceito não-bancário da educação<sup>1</sup> sintetizado na expressão: educação-libertação. Ao nível da sua *praxis*, o conceito não-bancário da educação explicita-se em técnicas e atitudes.

Não é nossa intenção entrar nos detalhes da técnica, pois estes são instrumentos inúteis quando não integrados num conjunto de atitudes coerentes, fontes de energia e motores da mudança. Neste sentido, basta talvez lembrar três aspectos principais do método de “consciencialização” que o autor preconiza:

1. Inventário do universo semântico dos trabalhadores com quem os educadores vão trabalhar, estabelecido através de inquérito prévio.
2. Escolha de palavras-chave em função do interesse que elas apresentam do ponto de vista silábico, das dificuldades fonéticas crescentes e da riqueza semântica.
3. Criação de situações existenciais típicas do grupo com o qual o educador trabalha através da apresentação e discussão das palavras-chave.

Na perspectiva da educação “não-bancária” o educador identifica a sua acção com a dos alunos orientando-se no sentido da humanização comum. O seu movimento é para um pensar autêntico e não para a transmissão do saber ou da “dádiva”. A sua acção é impregnada numa profunda confiança nos homens, no seu poder criativo e a relação que estabelece com o aluno é de companheiro, de pessoa a pessoa. O professor é um sujeito que sabe e que narra o que sabe no diálogo com o sujeito-aluno. O objecto de conhecimento deixa de ser propriedade sua para se tornar objecto de reflexão para ele e para o aluno.

O aluno é um investigador-crítico em diálogo permanente com o professor-investigador-crítico. Este reestrutura, em permanência, o seu saber, através do

---

<sup>1</sup> FREIRE, P. *Pédagogie des opprimés*. Paris: Petite collection Maspero. 1974. pág. 5

diálogo com o aluno, integrando a reflexão comum. A missão de professor é, assim, na visão de Paulo Freire, facilitar as condições de aprendizagem.

A facilitação da actualização das potencialidades do aluno faz-se no diálogo e pelo diálogo. Não há diálogo sem amor profundo pelo mundo e pelo homem. O amor, sendo o fundamento do diálogo, é também diálogo <sup>2</sup> e para Paulo Freire diálogo é humildade, é aceitação do outro, é confiança nos homens, é ter fé no poder de construir e de reconstruir, é acreditar nas capacidades de criar e de recriar. Segundo o autor não há diálogo sem esperança, sem autenticidade e crítica, sem a recusa da dicotomia homem/mundo. O diálogo é cooperação de sujeito a sujeito; união, organização e síntese cultural.

O conceito de educação-não-bancária preconizado por Paulo Freire, tanto ao nível das técnicas como das atitudes, apresenta aspectos comuns, para não dizer idênticos, ao da aprendizagem experiencial defendido por Rogers, a qual faremos referência mais adiante.

Se o diálogo, para Paulo Freire, é o motor de facilitação da aprendizagem o anti-diálogo é o estruturante da educação-bancária, caracterizando-se pela angústia (relação de sujeito e objecto), divisão, manipulação e invasão cultural. Em todos os níveis de ensino, dentro e fora da escola, a relação professor/aluno é essencialmente uma relação de narração e de dissertação que supõe um narrador-sujeito e os alunos passivos auditores.

Na perspectiva deste pensador <sup>3</sup> a narração tende a petrificar a palavra, a esvaziar-se da dimensão concreta, a transformar-se em frase ou a tornar-se mais ruído do que significação. O discurso torna-se assim sonoridade. O narrador torna o “aluno-garrafa-vazia” em “garrafa-cheia” e, então, educar não é mais do que um acto de depósito. Em vez de comunicar, faz “comunicados” e “depósitos”. Aos alunos deixa-se apenas a possibilidade de receber, guardar ou arquivar os depósitos, ficando-lhes na aparência a liberdade de escolherem serem colecionadores ou arquivistas.

Na visão bancária da educação o saber é uma dádiva dos que julgam “saber” àqueles que eles consideram ignorantes. “Dádiva” que se funda sobre um dos princípios activos da ideologia da opressão: “absolutização da ignorância”, sendo que a ignorância se encontra sempre no outro. O educador

---

<sup>2</sup> op.cit. pág. 73

<sup>3</sup> op.cit. pág. 50

sabe, o educando não sabe, ignora. A ignorância é a razão de existir do outro e vice-versa.

No universo da “educação bancária”:

- o educador é quem educa, os alunos os educandos
- o educador é quem sabe, os alunos os que não sabem
- o educador é quem fala, os alunos ouvem docilmente
- o educador é quem disciplina, os alunos os disciplinandos
- o educador é quem pensa, e pensa também pelos alunos
- o educador é quem escolhe, impõe aos alunos a sua escolha, os alunos obedecem às ordens
- o educador é quem actua, os alunos têm a ilusão de actuar através da acção do educador
- o educador é quem escolhe os conteúdos do programa, os alunos acomodam-se à escolha sem serem consultados
- o educador é quem identifica a autoridade do saber com a sua autoridade funcional que vai opor de maneira antagónica à liberdade dos alunos, os alunos devem adaptar-se às determinações do educador
- o educador é finalmente o sujeito activo do movimento, os alunos simples objectos.

O conceito bancário implica homens-objectos no mundo mas não com-o-mundo nem com-os-outros. Paulo Freire, na sua crítica ao conceito de educação bancária, chama a atenção para o facto de que de nada serve dizer que os homens são pessoas e pessoas livres quando nada se faz concretamente para que esta afirmação se torne uma realidade objectiva. Para ele a grande tarefa dos oprimidos é a de conseguirem libertar-se a eles mesmos, libertando, assim, os seus opressores.

Carl Rogers, a partir da sua prática psicoterapêutica, interessou-se também pela aprendizagem e pelas condições que a facilitam. Sem fazer uma crítica tão intensa e profunda da situação tradicional do ensino refere-se a este classificando-o como uma aprendizagem de coisas sem sentido e sem a mínima relevância para a pessoa como um todo. A esta aprendizagem petrificante, esclerosante e alienante propõe como alternativa a aprendizagem experiencial, fonte de

liberdade e motor de desenvolvimento pessoal e colectivo. Para ele, aprender só tem significado quando passa pela experiência da pessoa-como-totalidade, inscrevendo-se na sua vivência de acordo com as suas necessidades e as suas escolhas.

Para Rogers <sup>4</sup> a aprendizagem significativa ou experiencial implica:

1. envolvimento pessoal - a pessoa como um todo inclui-se na aprendizagem
2. impacto - provoca modificações no comportamento, atitudes e por vezes mesmo na personalidade do educador
3. auto-avaliação

Na sua perspectiva a aprendizagem significativa pressupõe a utilização de técnicas e a interiorização de atitudes embora, na realidade, as técnicas lhe pareçam secundárias, aplicando-as pontualmente, contrariamente às atitudes que parecem essenciais e universais. Assim, para o educador, a coerência consigo mesmo no aqui e agora da intervenção, o empenho e a convicção são elementos essenciais, sem os quais a auto-direcção e liberdade dada aos alunos pode redundar em insucesso total.

Rogers define um certo número de condições ou intenções que facilitam a liberdade interior no processo da aprendizagem, que a seguir enumeramos:

- a) confronto com um problema real
- b) confiança no organismo humano
- c) aceitação
- d) autenticidade do professor
- e) empatia
- f) provimento de recursos.

A estas condições correspondem qualidades do pedagogo-facilitador que, não sendo técnicas, não são susceptíveis de serem fingidas, assumindo o papel de atitudes estruturantes da relação.

---

<sup>4</sup> ROGERS, C. Liberdade para aprender. Belo Horizonte: Interlivros. 1978. pág. 21.

Da análise da sua prática, Rogers extrai um certo número de postulados:

- os seres humanos têm uma potencialidade natural para aprender a qual é travada pela ambivalência e sofrimento ligados a aprendizagens anteriores;
- a aprendizagem dá-se quando o estudante verifica que a matéria a estudar se relaciona com os seus próprios objectivos;
- a aprendizagem que envolve mudança na organização de cada um na percepção de si mesmo, é ameaçadora e tende a suscitar reacções;
- as aprendizagens que ameaçam o próprio ser são mais facilmente percebidas e assimiladas quando as ameaças exteriores se reduzirem a um mínimo;
- quando é fraca a ameaça ao “Eu” pode-se perceber a experiência sob formas diversas e a aprendizagem pode ser levada a efeito;
- a aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsabilmente no seu processo;
- a aprendizagem auto-iniciada que envolve toda a pessoa do aprendiz nos seus sentimentos assim como na sua inteligência, é a mais durável e impregnante;
- a independência, a criatividade e a auto-confiança são facilitados na medida em que a avaliação feita pelos outros tem importância secundária e a auto-crítica é primordial;
- a aprendizagem socialmente mais útil no mundo moderno é a do próprio processo de aprendizagem, uma contínua abertura à experiência e à incorporação dentro de si mesmo do processo de mudança.

Poder-se-ia dizer que o importante não é o Graal, é a busca do Graal. Rogers descreve assim as qualidades do professor facilitador:

- o facilitador tem muito a ver com o estabelecimento da disposição inicial ou o clima do grupo ou da experiência na aula,
- o facilitador ajuda a trazer ao de cima e a elucidar tanto os propósitos individuais quanto os mais gerais do grupo,

- conta com o desejo do aluno de realizar os propósitos que para ele têm sentido, com a força da motivação subjacente à aprendizagem significativa,
- empenha-se em organizar e tornar facilmente disponíveis recursos para a aprendizagem mais ampla possível,
- considera-se a si mesmo como recurso flexível a ser utilizado pelo grupo,
- correspondendo às expressões do grupo na aula, aceita o conteúdo intelectual e as atitudes emotivas e esforça-se por dar a cada aspecto o grau de realce que lhe é emprestado pelo grupo ou pelo indivíduo,
- quando se estabelece o clima de receptividade na aula o facilitador está apto a tornar-se progressivamente num aprendiz participante, um membro do grupo exprimindo as suas opiniões como as de um entre outros indivíduos,
- toma a iniciativa de partilhar com o grupo, tanto os sentimentos como as ideias, de modo a não exigir nem impor, mas simplesmente representar uma participação pessoal que os alunos podem acolher ou recusar,
- através da experiência na aula, está permanentemente atento às expressões de sentimentos profundos ou fortes,
- no exercício das suas funções de facilitador de aprendizagem, o líder procura reconhecer e aceitar as suas próprias limitações.

Na perspectiva da aprendizagem significativa, à partida, o quadro pode parecer fixado nos moldes tradicionais da relação professor/aluno em termos de relação de sujeito a objecto. O mestre tem a autoridade pessoal que lhe dá a instituição. Pode estar desejoso de partilhar esse poder e criar uma situação de facilitação e de abertura à liberdade dos alunos. Necessita contudo, encontrar no aluno um eco, uma resposta positiva a esse desejo.

Rogers <sup>5</sup> diz que: “não se afigura razoável a imposição de liberdade a quem a não quer”, opondo-se assim aos educadores que pretendem, como vanguardas iluminadas, impor aos outros o seu conceito de felicidade ou de liberdade.

---

<sup>5</sup> op.cit. pág.137



Mas, o que pode impedir o aluno de desejar ser livre, ser sujeito e não objecto, pessoa inteira, total e não receptáculo de conhecimento?

Segundo Rogers, para conquistar o amor indispensável à sobrevivência, relativamente às pessoas significativas, abdica-se do processo de auto-avaliação; o centro da vida, da nossa vida, desloca-se de nós para o outro, vivendo-se em função dos desejos e valores do outro, confiando-se cada vez menos nas capacidades pessoais de escolha e avaliação. Tornamo-nos temerosos, inseguros e agarrados aos valores dos outros.

O clima de facilitação permite recentrar o processo de avaliação através da descoberta <sup>6</sup> tanto pelo mestre como pelo aluno de que:

- Há dentro da pessoa humana base orgânica para um processo organizado de auto-avaliação,
- esse processo de avaliação no ser humano é eficaz na actualização das potencialidades próprias, na medida em que o indivíduo se abre à experiência que está ocorrendo dentro de si,
- nas pessoas que se estão a mover para uma maior abertura às suas experiências há uma semelhança organísmica na direcção dos valores,
- essas semelhanças nas direcções dos valores são do género das que realçam o desenvolvimento do próprio indivíduo e o dos outros, dentro das suas comunidades, e contribuem para a sobrevivência e a evolução da espécie.

O processo de aprendizagem, assim iniciado, exige para se manter um empenho pessoal total. Sartre diz que “la liberté n’a pas de sens que pour être engagé” (Chemins de la Liberté) e Rogers diz que “o empenho pessoal é uma direcção organísmica total, envolvendo não só o espírito consciente, mas igualmente a direcção de todo o organismo”.

A aprendizagem experiencial marca profundamente os protagonistas e implica mudanças na sua maneira-de-estar no mundo e nos seus valores pessoais. A fachada, a presunção, as atitudes de defesa, a máscara no rosto são valores que progressivamente tendem a ser avaliados negativamente. O agradar aos

---

<sup>6</sup> op.cit. pág.239

outros como um fim em si mesmo, esvanece-se progressivamente assim como a aceitação sem crítica da imposição vinda do exterior.

Assiste-se a uma valorização da autenticidade da auto-direcção, das percepções e sentimentos próprios, assim como de si mesmo.

O “processo” torna-se mais valorizado que o “estático”, assim como a abertura à experiência, tanto ao seu mundo exterior como ao interior.

O cuidado, a aceitação, a sensibilidade em relação aos outros são valorizados positivamente, assim como o relacionamento profundo.

Se nos debruçarmos sobre a aprendizagem significativa verificaremos que as atitudes que estruturam a relação e a facilitação da qualidade e do prazer do funcionamento do cliente-aluno são:

- A **congruência**, a **aceitação incondicional**, do cliente-aluno (o que não implica obrigatoriamente a aceitação dos seus actos) e a sua escuta activa na **compreensão empática**. A utilização das técnicas na ausência de atitudes está condenada ao insucesso e as atitudes, se bem que possam ser desenvolvidas, exigem uma adesão profunda e autêntica. Atitudes “fingidas” não seriam senão técnicas e técnicas improdutivas.
- A adesão a tais atitudes exige uma tomada de posição pessoal, um empenho face ao homem, homem concreto e real, fazendo-se no fazer, estruturando-se ao estruturar o mundo, responsável do seu próprio projecto, face ao homem existente que constrói a sua essência.
- A congruência ou coerência consigo mesmo no aqui e no agora da intervenção não é possível sem uma tal adesão.
- A aceitação incondicional positiva do outro só é possível na medida do meu respeito pelo outro e pelo seu projecto, pelas suas capacidades de actualização das suas potencialidades, pelo respeito da sua própria responsabilidade como humano. Aceitá-lo quando como José Régio <sup>7</sup> diz: “Só sei que não vou por aí”!

---

<sup>7</sup> RÉGIO, J. Cantico negro. in Poemas de Deus e do Diabo. Porto: Brasília Editora. 1925

Fingir que se aceita o outro, quando interiormente se estabelecem juízos de valor, é introduzir a inconseqüência na intervenção, torná-la ineficaz e enganar-se a si próprio, interiorizando em si mesmo a contradição.

A compreensão empática implica dois momentos inseparáveis e consecutivos. Ver e perceber o mundo do outro como o outro o vê através da sua própria subjectividade como se fosse o outro, mas sem nunca perder a noção da diferença que permite a relação; num segundo momento confrontar a nossa percepção com a realidade do outro e ajustar em permanência a precisão da nossa compreensão através do diálogo.

A arte pedagógica exerce-se lá, na diminuição da discrepância entre os dois olhares, na criação de um universo semântico comum, na construção em conjunto de um clima de facilitação no qual ambos actualizam as suas potencialidades e ambos se enriquecem numa aprendizagem mútua, na criação de um espaço de liberdade e libertador igualmente do facilitador e do facilitado.

Será sem dúvida esta, uma via possível para o sucesso escolar na senda da excelência.