

RUI PENHA PEREIRA

ESCOLA, SETE FORMAS DE DESORDEM E O AMOR

Para a Inclusão Total

RESUMO:

Argumento aqui que persiste um ambiente intoleravelmente agressivo e de exclusão, para os alunos nas escolas comuns. Tal prejudica a pedagogia para a instrução, e a educação ao nível da sua formação como pessoas e cidadãos empenhados para o seu bem e o bem da comunidade. Seguidamente irei propor uma certa concepção da educação, que assume a pessoa educada como a pessoa ética e autónoma, detentora de um aparato emocional adequado a viver uma vida florescente e em bem-estar. Depois serão sumariamente descritas, o que aqui se designará por sete formas de desordem: comparação, corrupção, dependência, divisão, medo, auto desintegração e violência. Será argumentado que a mitigação ou ausência de tais formas de desordem do ambiente escolar, podem favorecer a predominância do amor no relacionamento, que potencia o ambiente correcto para o florescimento da educação e da pessoa educada. Finalmente, serão brevemente referidas três propostas de investigação empírica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Amor; Inclusão

“Toda a tentativa de reforma é inútil para quem põe como um dogma que os homens são naturalmente maus e que a luta pela vida é uma lei inelutável (...) toda a construção fundada sobre uma base de amor de tolerância, de cooperação, lhes apareceria como um sonho de cérebro doente, sem qualquer possibilidade de realização prática”.

Agostinho da Silva (2000a: 258)

I – NATUREZA E ÉTHOS ESCOLAR

Agostinho da Silva parece destacar na citação acima reproduzida e retirada de uma das colectâneas dos seus textos pedagógicos, o contraste de duas posições fundamentais que podem, consciente ou, talvez na maioria das vezes, inconscientemente, influenciar a maneira como partimos para a interpretação do fundamental da natureza humana e as suas consequências pedagógicas. Mas para além da ideia que olha para a pessoa como originalmente e naturalmente má, por oposição à visão de que nela está latente o amor ou a disposição para o mesmo, há um terceiro elemento importante. Tal consiste na conclusão de que aqueles que adoptam o lado do amor são vistos como não tendo qualquer possibilidade de tirar daí qualquer “realização prática”.

Isto é, o que fica subjacente aquando da discussão da pedagogia nas escolas públicas massificadas, é uma base a partir da qual organizamos quase tudo: a arquitectura das instalações, salas de aula, edifícios, espaços exteriores; métodos de ensino; regulamentos de gestão e, sobretudo, a postura dos relacionamentos de professores com alunos e famílias, bem como as relações interpares e, tudo o mais.

No fundo as duas opções podem ser empurradas, “na prática”, para uma única. Se não temos fé neles, estamos ali para prontamente domar os potenciais malandros. Por exemplo, cruamente adoptamos cadeiras duras, ao estilo e na tradição da velha “carteira de pau” da velha escola, porque as cadeiras estofadas seriam rapidamente vandalizadas. Se alguns de nós os temos por pessoas boas e amorosas, logo confiáveis, “na prática” arriscamos a que, ainda que protestemos que seria uma minoria a fazê-lo, as ditas cadeiras acabem efectivamente esventradas. Mais, tal conduziria à aproximação e apropriação da ideia de que afinal “toda a tentativa de reforma é inútil”, como sublinhado por Agostinho da Silva.

De facto, das diversas experiências mantidas nas chamadas “escolas laboratório”, parece poder haver transferência de conquistas de algumas técnicas pedagógicas mais na área da melhoria da aquisição de conhecimento instrumental, para a “escola pública e massificada”. Tal transferência de novos métodos, pode até dar-se pela via das acções de formação para professores. Agora o que parece já não ser tão transferível é um certo “ambiente geral”, um certo éthos¹, que usualmente subjaz às “escolas laboratório”, talvez porque normalmente estas são de menor dimensão.

Mas tal “ambiente geral”, comumente difusamente definido, pode ser apontado nas tais experiências pedagógicas como crucial para o sucesso das mesmas. Mais, parece que a visão profunda que inspira o tal “ambiente geral” desejável, toma partido pelo lado da fé na bondade original da essência na natureza humana. Tal essência, pode admitir-se, na esteira de Rousseau e creio que também em Agostinho da Silva, pode eventualmente ser perturbada

¹ Valores que, mais ou menos implicitamente, guiam uma comunidade. Por vezes designado para a comunidade escolar como o “currículo oculto”.

ou mesmo corrompida pela experiência social em que todos os alunos estão inevitavelmente mergulhados. Mas, em todo o caso, essa essência lá permanece bem no fundo e não devemos descrever dela.

De facto essa parece ser a base de projectos educativos como o que já em 1774 Pestalozzi inaugura com a escola de Neuhof e ainda com, Froebler, Montessori, Waldorf, João de Deus, as Escolas Krishnamurti, João dos Santos e a sua Escola da Praia, a Escola de Summerhill de A.S. Neil, em Inglaterra, a Escola da Ponte com José Pacheco, e ainda os projectos comentados por Agostinho (2000): a Escola de Winetka (EUA) de Washburne, a Escola de Dalton (EUA) de Ellen Parkhurst e a Escola de Oundle de Sanderson, em Inglaterra. Tais experiências têm naturalmente continuado, variando-se arquitecturas, introduzindo-se tecnologias e novas regras.

O que me concerne aqui é afirmar que o “ambiente geral” comumente subjacente a tais projectos experimentais, persiste em estar largamente ausente da escola pública massificada, ao que parece não só em Portugal. Assim, a partir da visão de Agostinho da Silva irei começar por tentar revelar que a escola velha e a escola nova continuam a partilhar muitos procedimentos que desnecessariamente podem frequentemente agredir seriamente a emocionalidade dos alunos.

Tal ambiente agressivo, argumento, prejudica a pedagogia para a instrução, e a sua educação ao nível da sua formação como pessoas e cidadãos empenhados para o seu bem e o bem da comunidade. Seguidamente, irei propor uma certa concepção da educação, alegadamente potenciadora da instrução, que assume a pessoa educada como a pessoa ética e autónoma, detentora de um aparato emocional adequado a viver uma vida florescente e em bem-estar. De seguida serão sumariamente descritas, o que aqui se designará por sete formas de desordem: comparação, corrupção, dependência, divisão, medo, auto desintegração e violência. Será argumentado que a mitigação ou ausência de tais formas de desordem do ambiente escolar, podem favorecer a predominância do amor no relacionamento, que potencia o ambiente correcto para o florescimento da educação e da pessoa educada. Finalmente, serão brevemente referidas três propostas de investigação empírica, para de imediato se avançar para a reforma do ambiente escolar actual: a criação de centros de avaliação nas escolas; a investigação de diversos aspectos do medo que podem atingir os alunos e, a possibilidade de introdução de técnicas de meditação para o bem-estar, nas actividades escolares.

II – ESCOLAS NOVAS MAS ... SEMPRE VELHAS

Se atentarmos no primeiro volume da colectânea de textos pedagógicos de Agostinho da Silva, é possível sublinhar algumas características muito negativas e típicas da escola velha que parecem ser eternas e estarem sempre presentes na escola nova de todos os tempos. Assim, relativamente a um ambiente de egoísmo, escreve Agostinho (2000: 235):

“As escolas antigas em todas as suas modalidades e apesar de todos os pseudoprogredos, não apresentam nenhuma solução no campo individual, o aluno é sobretudo educado a guardar para si o seu trabalho, a «brilhar», e à custa dos outros, se tanto for preciso; a máquina das notas e dos quadros de honra, da vigilância nos exercícios e das lições recitadas

conduz, embora possivelmente não tenha sido montada para esse fim, a um desenvolvimento quase monstruoso do egoísmo;...”.

O autor ainda faz notar que as crianças e, os jovens, acrescentamos nós, são incentivados a guardar para si o que sabem e a ausentarem-se de atitudes predominantes de solidariedade, levando a que os alunos saiam da escola com “gosto pela violência”, características que são vistas por muitos como necessárias ou indispensáveis à “luta pela vida”. Este o quadro que Agostinho traça para os “vencedores”, necessariamente uma minoria. Porque para os “vencidos” o quadro é o da aquisição de sentimentos de “inferioridade” por serem vistos como “os que nada fazem” por serem senão os “piores da aula”, pelo menos não vencedores ou não “brilhantes”. Ora parece que toda esta “monstruosidade para o egoísmo” continua não só actuante mas, proeminente na escola actual.

Para além dos ainda curiosos “quadros de honra”, apontando para uma maioria que se não estando em estado de desonra, se encontra quanto muito no quadro da não honra, devendo por isso reverenciar os “brilhantes” que lá são intensamente publicitados, têm-se as triviais notas cujo problema é serem o centro da atenção, gerando um ambiente de comparação intensa, que desemboca inevitavelmente em inveja e competição individualista. Tal quadro só pode tolher severamente a autoconfiança da maioria – os “vencidos”.

O clima de uma escola quase prisão, com a sua proeminência na contabilização de faltas às aulas, correlaciona com a menção dos alunos serem encerrados “... numa sala com o ambiente das carteiras, dos exames e dos castigos ...”, matando tudo quanto é “delicadeza” e “gosto de vida”, o que é “absurdo” e “criminoso” (Ibid. 233).

Ao comentar o facto de nas escolas Montessori, correctamente, não se prever especificamente nada para a instrução moral, já que esta perpassa pelas acções e relacionamentos diários, Agostinho nota que a escola comum segue o caminho “da recompensa e dos castigos” aproveitando-se “o que de mais baixo existe na alma humana – vaidade ou medo” (Ibid. 227,8).

Parece que, apesar dos longos comentários críticos que sempre se fizeram aos diversos aspectos acima apontados, estes têm resistido e continuam a ser o centro do ambiente gerado na escola pública de todos os tempos e que ainda hoje se lá mantêm bem sólidos.

Perante este estado de coisas, parece que a orientação predominante, poderosa e em certa medida inconsciente, de famílias, estado e escola, é o de lançar alunos numa intensa batalha para ficarem preparados para a vida futura, porque esta será “dura” e “competitiva”. É assim que um filósofo contemporâneo como Paulo Borges destaca em Agostinho da Silva que (sobre)vivemos sem tempo para outra coisa senão “ganhar a vida”. E de seguida faz notar que esta “civilização do trabalho e do neg-ócio”² é a negação do lazer contemplativo e tão necessário ao conhecimento desinteressado, rematando que tal nos leva pelo pior dos caminhos quanto ao desrespeito pela bio-diversidade, os animais, e a natureza, conduzindo-nos a um planeta “... Terra devastado por este formigueiro alucinado, neurótico e “workaólico” em que se converteu a humanidade” (Borges 2014:188). Tal o estado da “escola velha” actual.

² Neg-ócio, ou a negação do ócio.

Mas importa agora olhar para uma educação que nos leve pelo acto desinteressado à contemplação em ócio que pode conduzir ao conhecimento e atitude desinteressados e, a uma vida em bem-estar.

III – EDUCAÇÃO E A PESSOA EDUCADA

Certos sectores da filosofia da educação insistem em manter em aberto o debate sobre o conceito de educação e o de pessoa educada (White 1999:195), no entanto tem-se algum consenso de que discutirem-se os objectivos da educação é discutir o conceito ele mesmo (Barrow 1999: 16). Richard Peters (1966) acrescenta que os objectivos da educação devem ser vistos como intrínsecos a ela mesma.

Por exemplo, em concepções ditas progressistas da educação esta pode ser vista com os objectivos de servir as necessidades da sociedade, transmitir o conhecimento que corporiza a cultura ou herança comum e, finalmente, ajudar o aluno a desenvolver-se.

Mas para John White (1990:11), tais objectivos podem ser o bem-estar pessoal, a moral, a autonomia e o conhecimento. De entre estes a prioridade vai claramente para o bem-estar pessoal. Aqui, a visão da pessoa educada é a da pessoa autónoma e moral. Esta linha de rumo leva há investigação de teorias do bem-estar pessoal. Tal empresa empreendida pelo lado positivo, pode não ser fácil havendo que justificar-se porque é que a conduta moral seria do interesse individual da pessoa e do seu bem-estar e, explicitar mesmo positivamente que conduta seria essa. E, em matéria de predefinição do que seria, no fim de contas, o bem e o mal, sem o contexto específico de caso a caso, é tarefa que se tem mostrado inglória por milénios.

É assim que alguns se rendem e assumem o conceito de educação como algo que, quanto muito, apenas genericamente e parcialmente pode ser descrito e definido. Têm-no pois por complexo e logo, “indizível a não ser por vias opacas, negativas e oblíquas”³ (Standish 1999: 47). Em conformidade com este ponto de vista, esta via negativa, é a que aqui se recomenda, a fim de se poder ambicionar chegar à pessoa educada como aquela que em bem estar vive uma vida boa e florescente, implicando-se aqui a vida ética e autónoma em harmonia e paz com os nossos companheiros animais e respeito pela natureza com que nos fundimos.

Assim, propõem-se o que se passa a designar por “formas de desordem”, cuja presença na escola e nas relações sociais em geral, é vista como perturbadora do mais essencial da condição humana e das suas possibilidades de se educar para o bem-estar. A visão da educação adoptada, pretensamente ambiciona proteger a raiz do mais fundamental da pessoa e que é a sua original disposição para o bem, pelo que se assume como uma visão radical. Uma formulação de tal visão pode ser a seguinte: a educação é um processo de favorecimento da maturação de virtudes e boas disposições interiores – formação do carácter – que realmente tem lugar permanentemente e em todo o lugar de forma inefável, sendo nutrido ou prejudicado pela qualidade do ambiente ético envolvente.

Neste processo de aprendizagem, as boas ou más oportunidades para tal formação de carácter, são caracterizadas pela via negativa, pela maior ou menor ausência de sete formas

³ “... unsayable other than in opaque, negative and oblique ways”.

de desordem no ambiente ético e que, para efeitos analíticos, são listadas como se segue: comparação, corrupção, dependência, divisão, medo, auto degradação de mente e corpo e, a violência. Estas formas de desordem serão muito brevemente explicadas na secção seguinte. Assume-se pois que o objectivo mais imediato da educação é criar um ambiente ético sustentado em que se procura estarem ausentes ou o mais possível mitigadas, as diversas formas de desordem. Estas passam assim a constituir-se como um guia prático para o estudo do processo educativo.

Parece ser conveniente rapidamente contrastar esta visão da educação com o processo de instrução. Este último é aqui visto como muito mais simples e consistindo na transmissão de conhecimento instrumental, ou seja, do conhecimento como instrumento para um fim. A pedagogia como vulgarmente hoje entendida é o estudo da maior eficiência deste processo, que pode evoluir para o estudo da didáctica específica a cada uma das diferentes matérias de ensino. Mas tudo isto não deve ser confundido, como sublinha queixosamente João dos Santos (2000: 105), com o conceito e o processo da educação que, inefável e subtilmente está sempre no ambiente ético envolvente da relação instrutiva.

A questão é, se tal ambiente ético é mais ou menos sustentado na relativa ausência de formas de desordem, que permita deixar florescer a relação mais ou menos amorosa, ou seja, a relação educativa. A senda é a referida por Paulo Borges (2014: 220, 231) que é mais um a continuar a apontar para a necessidade de uma nova cultura de desenvolvimento mental e emocional e logo, “uma nova educação” que nos ensine a viver em paz e harmonia.

IV – SETE FORMAS DE DESORDEM

A breve descrição das formas de desordem que se segue culmina na resumida formulação de uma concepção educativa do que é o amor. Como referido no início, assume-se que a essência da pessoa é a bondade. Esta é vista fundamentalmente como a capacidade para a prática da acção de amor. Um acto transcendental em si mesmo e a tal base de amor Agostiniana. E este acto é assumido como o verdadeiro sustentáculo do ambiente educativo que ajuda e consubstancia a formação ética da pessoa, protegendo o seu cerne das formas de desordem que o podem perturbar profundamente.

A comparação, é uma forma básica e proeminente, bem intensa nas sociedades e escolas elitistas⁴, que origina as mais diversas nuances de uma velha galeria de horrores, podendo ter como seus subtítulos o seguinte: a competição, a inveja, o ciúme, a vaidade, o prestígio, as relações de superioridade e inferioridade⁵ (que realmente são só inferioridade), os pódios de

⁴ O elitismo pode ser visto como a procura intensa dos mais “brilhantes”, “excelentes” com mais “mérito” e “honra”, a fim de que eles possam tomar a liderança dos sectores sociais como a política, a economia, a ciência, as artes ou o desporto, porque sem eles nós todos, os do “quadro da não honra” ficaríamos perdidos na vida e sem disfrutar das suas altas realizações, pelas quais devemos estar sempre agradecidos e reverentes. Aqui o exclusivismo das escolas centradas nas notas.

⁵ Os desenvolvimentos desta questão da superioridade e inferioridade seriam longos. Fica no entanto uma referência preciosa em Agostinho da Silva, sobre o tema: “... caem no sentimento de que são inferiores a si próprios e a ele reagem, fantasiando virilidades que não tiveram, representando valentias de que não deram provas, orgulhando-se de obras que sentem ruins, intitulado-se o mais possível, condecorando-se o mais possível, falando o mais possível, fotografando-se o mais possível; inferiores o mais possível porque se querem superiores ...” Agostinho da Silva (2000 b: 114).

vencedores e perdedores, as comparações de capacidades físicas, artísticas, intelectuais ou de indústria.

O ambiente escolar com a proeminência e profusão da divulgação pública e comparativa de notas de avaliação, finamente matematizadas, é um pântano de intensa comparação onde dificilmente não poderiam florescer desordenadamente muitos dos sentimentos acima apontados. A vida social requer frequentemente as mais diversas comparações, sem as quais, por exemplo, a apreensão do próprio conceito de justiça seria difícil. Mas o que nos prende aqui é a comparação intensa que afecta subtil mas devastadoramente a emocionalidade dos intervenientes. É a comparação que David Hume (1992) alertou que bloqueia a “simpatia”, fazendo-nos felizes com a infelicidade dos outros e vice-versa.

A corrupção, segunda forma de desordem, pode desde logo originar-se na sala de aula a partir das práticas de recompensa e punição, convidando crianças e jovens ao “bom comportamento ou sucesso” por motivos extrínsecos e opostos à acção desinteressada (que argumentaremos estar na base do amor). É pois para a motivação comparativa e egoísta, que se faz apelo, corrompendo a intenção cooperativa ou caridosa, em desinteresse. Não há paixão desinteressada pelo estudo da física ou matemática por elas mesmo, mas para se figurar do pódio que é o “quadro de honra”.

A terceira forma de desordem é a dependência. Esta pode ser sentida, por exemplo em relação a substâncias, pessoas, objectos, organizações e tradições. Sendo nós eminentemente interdependentes, quando é que a dependência pode ser desordem? A resposta poderá ser: quando ocorre apego psicológico irracional. Talvez possamos olhar para a beleza de algum apego entre pessoas enamoradas e as suas gratificações. Mas ainda talvez como maior sinal de respeito pelo outro e única maneira de estar com ele, é dar-lhe sempre a liberdade de estar só, sem a dor de me saber desorientado pela dependência. Ser português pode significar muito, sem passar por afiliações tolas a trapos coloridos ou músicas marciais, por parte de crianças nas escolas, com a ilusão de dividirem algo de fundamental, dos cidadãos de outros países.

A quarta forma de desordem é a divisão. Alguém escreveu que são infundáveis as maneiras como nos podemos afiliar psicologicamente e irracionalmente em dependência a grupos, de onde parecem emergir egos colectivos da mais diversa natureza. Tal tipo de divisão psicológica pode dar-se exemplificativamente por: nacionalidades, regionalidades, línguas, profissões, orientação sexual, “raças”⁶, classes sociais, religiões, género, tribalismo ético, diminuídos físicos ou mentais e não diminuídos, pessoas velhas e novas, animais humanos e não humanos. Estas divisões têm por base, em geral, preconceitos e ilusões poderosos, que geram a divisão psicológica. Pense-se apenas nas ingenuidades e barbaridades, possíveis entre fãs de clubes de futebol cuja substancial diferença não pode andar longe da simples diferença entre duas cores das camisolas, numa não menos confrangedora simplicidade de um pequeno jogo.

O medo é aqui a quinta forma de desordem, e espalha-se por inúmeras formas de expressão, estando em destaque nas escolas. Medo dos exames, medo de mostrar ignorância

⁶ Note-se que apesar de, insistentemente, cientistas naturais e sociais demonstrarem que no animal humano não há diversidade suficiente para aí se definirem raças, esta é uma divisão lamentavelmente persistente e plena de ilusões porque mediada por tons de cores.

em público, medo do aluno ao professor, medo do professor aos alunos, medo dos colegas e da cultura de crueldade e achincalhamento das turbas na sala de aula ou nos corredores, medo de falar em público, etc. O medo parece não ter fim. Se se pensar só em avaliações formais para a carreira de aluno até ao final do ensino superior, podemos facilmente chegar a quinhentas. Isto pode ser quinhentas vezes de medo antes do exame, durante o exame, depois dos exames com a expectativa da nota e, umas quantas vezes de medo para contarmos à família os eventuais insucessos.

Há quem ache que isto nem sequer é uma forma humana de tratar quem quer que seja, muito menos crianças e jovens. Pode assumir intensidades que vão do receio, à possibilidade de vergonha e humilhação, até ao terror. Por vezes o medo pode ser interessante e preservador quando por exemplo atravessamos a estrada. Mas o que nos interessa aqui é o medo psicológico que desnecessariamente nos tolhe e paralisa. Sendo algo que todos nós conhecemos bem por experiência, já não é de tão comum a sua articulação intelectual, podendo passar esta por algo como: “o medo é uma dor que antecipa outra dor”.

A sexta forma de desordem é aqui intitulada como auto degradação de mente e corpo, por falta de saúde, comida, abrigo e vestuário. Está aqui contemplada a plêiade de necessidades básicas para o corpo, mas sobretudo as afectações da mente que podem inscrever-se sob o título das neuroses, como as depressões e ansiedades. Estas últimas estão, ao que parece, lamentavelmente em larga expansão nas nossas sociedades e escolas dos “brilhos” e dos “sucessos comparativos” individuais.

Finalmente a violência é a sétima forma de desordem e pode assumir formas de opressão por dominação, poder, exploração, avidez, ódio, punição, humilhação, chantagem, vingança e agressão física, nas suas diversas matizes e intensidades. De resto todas as restantes formas de desordem, são-no enquanto formas de violência, que nas escolas podem facilmente evoluir para esta violência mais directa. Esta cultura escolar que preenche todos os poros do ambiente, transcreve-se na cultura de brutalidade, achincalhamento, troça, fealdade e crueldade, que pode ser corrente entre todos os envolvidos. A palavrinha inglesa “bullying”, veio apenas chamar a atenção para alguns aspectos já obviamente extremamente violentos, da parte que envolve o relacionamento entre alunos.

V – AMOR E EDUCAÇÃO

Como é razoável esperar tudo o acima exposto se mistura de forma complexa e é apenas para efeitos de análise que aqui se discrimina em separado. São pois estas as teias complexas e subtis que podem entrar o ambiente amoroso. A compreensão de tudo isto é também a chave para a protecção do ambiente educativo que nos nutre a natural emocionalidade para a vida educada, ou seja, a capacidade para o amor.

Importa pois, muito brevemente, tentar explicitar uma concepção do amor que nos oriente para o processo educativo. Paulo Borges (2014: 95) reclama a urgência desta tarefa ao alertar que: “Só a cultura da visão global, do amor e da compaixão pode salvar o mundo”. E, com Agostinho da Silva, também João dos Santos (2000: 129) é peremptório ao afirmar que “toda a educação deve ter por base o amor”.

A palavra amor pode ser um paradigma de polissemia e paradoxalmente até ser correlacionada com uma possível origem do ódio. Mas se atendermos à história e estudo

exaustivos da ideia, por exemplo em Peter Singer, vemos que a tendência predominante é para relacionar o acto dito amoroso com o acto de dar, puramente desinteressado ou a “acção por ela mesma”, dirigida para o bem do seu objecto.

Não se trata meramente de uma acção que não pede ou espera recompensa. A transcendência do acto de amor pode ver-se por exemplo em Simone Weil (2004: xx,xxi), ao enfatizar, em aparente paradoxo, que “a ausência de Deus é demonstrada pela sua presença”⁷. Isto é, o bem (Deus) é revelado pela ausência no meu acto de dar ao outro, não só de todas as formas de desordem que o desvirtuariam, como até de qualquer réstia de intenção de servir Deus ele mesmo, pois tal corromperia o acto em si. E, em tal ausência, o bem impera, e este é o “Deus verdadeiro” tornado então presente. Isto pode passar-se em actos da maior banalidade como um simples (a)Deus a um amigo ou conhecido. É um acto “casto”, como acrescenta Simone Weil.

Adicionalmente Emmanuel Levinas assume esta capacidade para o acto desinteressado como estando no centro da essência do que é ser humano, não sendo a intencionalidade “o último segredo da psyche” (Levinas: 2003:18). E acrescenta que o desinteresse que, no final, nos corporiza como os humanos que somos e logo nos humaniza, pode ser um jogo que não “deixa memória” (Levinas 2000: 179). Esta ausência de traço de memória ou esquecimento no acto de amor é igualmente sublinhada por Derrida (1995: 40) que menciona que a dádiva da bondade ocorre quando tal dar transforma o bem numa Bondade que é esquecida de si própria, num “amor que renuncia a si mesmo”.

Podemos pois agora fazer uma tentativa de formulação de uma definição do amor, interessante para a clarificação do processo educativo:

A essência do Amor é o acto intuitivo ou não volitivo de dar, dirigido para o bem-estar do Outro, como acção só por ela mesma, encapsulando o desinteresse, que por sua vez contém um esquecimento ou uma lembrança casta.

Recordemo-nos que o acto de dar, perpassa as nossas vidas desde o acto de dar atenção ao outro, dar uma aula, ou mesmo dar a oportunidade a alguém de nos dar. E é na expectativa da ausência das formas de desordem ou da sua mitigação, que apenas podemos ficar esperançados que este dar especial, mas simples e banal, que é amor, por não poder ser instruído directamente, floresça e sustente o ambiente educativo.

VI – PROPOSTAS PRÁTICAS PARA A AUSÊNCIA DE DESORDEM NAS ESCOLAS

Finalmente, passando à possibilidade de realização prática, ficam três sugestões para investigação empírica, com o objectivo de mitigar as formas de desordem na escola de sempre: primeiro, centros de avaliação no interior das escolas; segundo, a investigação das diversas dimensões do medo; terceiro, introdução de actividades de meditação e investigação do funcionamento da mente.

Centros de Avaliação destinados a mitigar os diversos aspectos do stress e comparação, ligados às avaliações, empregando computadores, demais tecnologias da informação e o requerido para facilmente gerar testes ou outros instrumentos de avaliação. Os alunos

⁷ Tradução minha.

poderiam aceder aos centros sempre que quisessem e tentar ser avaliados sem limite de tempo (isto é, um teste feito pressurosamente em uma hora, pode ter duas horas consignadas, o que na prática equivale a tempo ilimitado). Os centros teriam professores exclusivamente dedicados à sua gestão. Os professores que ensinam não intervêm na avaliação final no centro, pretendendo-se facilitar o estabelecimento do professor na sala de aula como o amigo que acompanha e ajuda o aluno a atingir os mínimos requeridos pelo centro, pacificando as suas relações. As avaliações são seguidas de relatório qualitativa informando o aluno se está pronto para seguir em frente por ter atingido os mínimos e, ajudando à melhoria do trabalho futuro deste.

A investigação empírica sobre o medo, na sala de aula, nos exames e testes ou noutras situações, pode partir do trabalho de Paul Eckman⁸ e a sua investigação da relação entre as emoções e a sua expressão facial, tornando hoje possível usar gravações vídeo que permitem complementar o uso de instrumentos de investigação mais clássicos como as entrevistas ou outros.

Sobre a disponibilidade nas escolas de técnicas de meditação⁹, o que pode ser feito através de usuais aulas de Yoga, veja-se ainda o Centro para o Bem-estar da Universidade de Cambridge¹⁰, e o projecto “meditação nas escolas”¹¹.

Por último lembrar pais e famílias de que o crescimento das estatísticas para problemas emocionais como as depressões e ansiedades, é preocupante e impressionante, pelo que todos teremos de tomar consciência das nossas responsabilidades ao fazermos passar as nossas crianças e jovens por todo o actual processo escolar com o seu brutal aparato de desordem e elitismo.

REFERÊNCIAS

- Barrow, R. (1999). 'Or what's an Evan For?' The Importance of Aims in Education. *The Aims of Education*. R. Marples. London, Routledge.
- Borges, P. (2014). *Quem é o meu Próximo?* Lisboa, Mahatma.
- Derrida, J. (1995). *The Gift of Death*. Chicago, The University of Chicago Press.
- Eckman, P. "Paul Eckman Group." Retrieved October 14, 2014, from <http://www.paulekman.com/>.
- Hume, D. (1992). *Treatise of Human Nature*. New York, Prometheus Books.
- Levinas, E. (2000). *God, Death, and Time*. Stanford, Stanford University Press.
- Levinas, E. (2003). *Totality and Infinity*. Pittsburg, Duquesne University Press.
- Peters, R. S. (1966). *Ethics and education*. London, Allen & Unwin.
- Silva, A. da (2000a). *Textos Pedagógicos I*. Lisboa, Âncora.

⁸ www.paulekman.com

⁹ Clarifique-se o que pode ser “meditação”, com Paulo Borges (2014: 112): “Pode-se dizer que a (re)descoberta da meditação pelos ocidentais, como um treino da mente que desenvolve uma atenção calma, clara e contínua, com profundos benefícios psicossomáticos, no plano terapêutico, da educação e do desenvolvimento pessoal e sócio-profissional, é um dos mais relevantes fenómenos atuais”.

¹⁰ <http://www.cambridgewellbeing.org/links.html>

¹¹ <http://mindfulnessinschools.org>

- Silva, A. da (2000b). Educação de Portugal. Textos Pedagógicos II. H. M. B. e. Mota. Lisboa, Âncora.
- Standish, P. (1999). Education Without Aims? The Aims of Education. R. Marples. London, Routledge.
- University of Cambridge, "Well-Being Institute." Retrieved Oct. 14, 2014, from <http://www.cambridgewellbeing.org/links.htm>
- White, J. (1999). In defence of liberal aims in education. The Aims of Education. R. Marples. London, Routledge.
- Weil, S. (2004). Gravity and Grace. London, Routledge.

Rui Penha Pereira
Universidade do Algarve (Secção Politécnica)
rpper@ualg.pt