

EDUCAÇÃO e TECNOLOGIA



Revista do Instituto Politécnico da Guarda

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

Propriedade : Instituto Politécnico da Guarda

Director : João Raimundo

Redacção : Serviços Centrais do IPG - Quinta do Zâmbito
6300 Guarda * Telf. 222634 * Fax 221690

Composição : Gabinete Editorial do IPG

Execução Gráfica e Impressão : Secção de Reprografia do IPG

Depósito Legal nº 17.981/87

Periodicidade : Semestral

nº IX - Janeiro de 1992

Reprodução Total ou parcial proibida

Capa : Vista parcial da Escola Superior de Educação

UMA PÁGINA DE COOPERAÇÃO

*"Palavras sem obra
são tiros sem bala;
atroam, mas não ferem."
(Padre António Vieira)*

A abertura do Pólo de Seia do Instituto Politécnico da Guarda assinala um capítulo eminente no historial do IPG. Evidencia uma página de cooperação, franca e aberta, orientada pela necessidade de servir a nossa região e os jovens deste distrito, que eram obrigados a procurar outros centros, e muitos deles, por carências económicas, a limitarem os seus estudos até ao fim do ensino secundário.

Ficou, assim, provado que, quando há empenho e diálogo e os interesses gerais se sobrepõem às motivações pessoais ou particulares, é possível o consenso, o progresso, a criação de projectos com um largo alcance em múltiplas vertentes, como é o caso do Pólo de Seia do Instituto Politécnico da Guarda.

O ano de 1992 regista a existência de novas e definitivas instalações do Instituto Politécnico da Guarda — obra que dignifica o distrito e de que a região se pode orgulhar.

Por outro lado, é também com alguma satisfação que assinalamos a entrada desta Revista no seu quinto ano de existência. *Educação e Tecnologia* afirma-se, cada vez mais, como veículo de cultura e ciência, publicação permanentemente aberta e renovada. Como escreveu Agostinho da Silva, *"tudo o que se publica tem de afrontar seu destino, sem espécie alguma de explicação, guarda ou amparo."*

João Raimundo
Presidente do IPG

SOBRE O CONCEITO DE ENSINO

María Emília de Sousa Andrade*

Introdução

- 1 - O Ensino e a Aprendizagem
- 2 - O objecto do ensino
- 3 - A organização temporal do processo de ensino
- 4 - Ensino versus Endoutramento

INTRODUÇÃO

Algumas palavras tornaram-se tão flexíveis que deixam de ser úteis. "Escola" e "ensino" são palavras deste tipo. (ILLICH, I., *Sociedade sem Escolas*).

O ensino tem vindo a ser alvo de forte contestação por parte de eminentes pensadores contemporâneos. Não apenas a sua validade é posta em causa como se chega a classificá-lo de inútil e pernicioso como acontece com C. Rogers quando afirma: "chego a sentir que as sequências de ensino ou não têm importância ou são nocivas".⁽¹⁾

O movimento de desvalorização do ensino emerge com os pedagogos radicais e ganha terreno junto dos seguidores duma linha mais humanista e personalista da Educação. As ideias defendidas pelos existencialistas e estruturalistas não são alheias a esta crescente desqualificação do ensino e conseqüente sobrevalorização da aprendizagem. O conceito de "realidade singular e incomunicável do sujeito concreto" de Kierkegaard serve de suporte teórico aos defensores da abolição do ensino, pois, ao negar a possibilidade da comunicação, nega igualmente a de ensino.

Este ataque ao ensino e, através dele, à Escola e à função docente, motivou-nos para uma reflexão mais profunda sobre esta temática. A análise desta problemática passa pelo questionamento das razões que fundamentam o desprestígio do ensino e pela avaliação da objectividade e pertinência das mesmas.

* Professora Adjunta da ESEG

(1) - ROGERS, C., *Liberdade para Aprender*, 2ª Ed., Belo Horizonte, Interlivros, 1973, p. 151.

Dada a complexidade do tema, limitar-nos-emos a abordar o ensino enquanto actividade inserida no processo de ensino-aprendizagem e que tem lugar no contexto do sistema escolar.

Não pretendendo ser exaustivos, focalizamos a nossa atenção em quatro pontos essenciais: a relação entre o ensino e a aprendizagem; o objecto do ensino; a organização temporal do processo de ensino; a distinção entre o ensino e o endoutrinamento.

1 - O ENSINO E A APRENDIZAGEM

Todo o modelo de ensino tem subjacente uma concepção de Homem. O conceito de Homem como um ser dotado de razão, livre e responsável pelos seus actos, foi prevalente no Mundo Ocidental. Nascido na Grécia com Platão, defendido entre os Romanos, reforçado pelo Cristianismo, este conceito de Homem atravessou a Idade Média, renovou-se com o Renascimento e chegou aos nossos dias, continuando a exercer influência na educação. Contudo, ao longo deste percurso sofre rudes embates, sendo de relevar o sério golpe que lhe é desferido pelo freudismo. Esta corrente de pensamento transforma o Homem num ser regido por um determinismo psicológico, um ser sem liberdade de acção, um produto de motivações inconscientes.

E, se com o freudismo "um certo antropocentrismo morreu"⁽²⁾, com Deleuze e o seu "Anti-Édipo", o Homem perde a sua individualidade, confunde-se e funde-se na "massa". À morte de Deus proclamada por Nietzsche e pelo materialismo, segue-se a morte do Homem, obra do Estruturalismo que lhe retira a capacidade de falar, de pensar e o remete para o domínio da ficção, cedendo o passo à estrutura, desumanizando-o.

Porém, a Nova Filosofia vem reatar a tradição filosófica de Heráclito, Platão e Leibnitz e conseqüentemente re-dignificar o homem e os valores essenciais do humanismo. Como que por milagre, Platão volta a pontificar num mundo cansado de materialismo e a inspirar pedagogos contemporâneos. A Paidéia permanece. Mais, é uma exigência da pós-modernidade.

Esta síntese, ainda que breve, permite-nos concluir que a evolução do conceito de Homem não é linear, e facilitar a compreensão da emergência de distintos modelos pedagógicos e de ensino, já que, como se sabe, a cada antropologia corresponde uma pedagogia específica.

(2) - RICHARD, M., *As Grandes Correntes do Pensamento Contemporâneo*, Lisboa, Moraes Ed., 1978.

Não é demais salientar que a ênfase dada ao ensino individualizado ou massificante, ao ensino formal e intelectual ou ao informal e integral, está directamente relacionada com a concepção de Homem que se toma como referência.

A permanência de uma ideia de homem como ser racional e responsável tem conduzido à organização dum ensino que respeita a individualização sem a sobrevalorizar e permite a socialização sempre necessária. O peso dado a cada uma das vertentes tem oscilado sem, contudo, inviabilizar uma educação personalizada e um desenvolvimento harmonioso do homem.

Se o conceito de Homem é um sustentáculo do ensino, outros fundamentos merecem ser igualmente considerados. A natureza do conhecimento, o problema da inteligência, prendem-se igualmente com a pedagogia do ensino.

É o conhecimento uma cópia da realidade ou é o conhecimento uma assimilação do real pelas estruturas de transformação dependente das condições e/ou circunstâncias?

Realismo ou relativismo é o problema epistemológico que há que enfrentar.

Que papel desempenha o sujeito na apropriação do conhecimento?

A natureza do sujeito do ensino e da aprendizagem não é uma questão despicienda. Concebê-lo como um ser passivo, activo ou interactivo não só não é indiferente ao modelo de educação a adoptar como conduz a práticas diferenciadas.

Parece, contudo, não haver posições consensuais no que respeita à natureza do Homem e à natureza epistemológica do conhecimento. O facto de cada antropologia, cada filosofia, cada teoria psicológica e cada epistemologia se limitarem a dar respostas dentro do seu campo específico de análise, é impeditivo de uma visão global da questão. Assim, algumas posições foram ganhando estatuto de verdades e muitas crenças pedagógicas se foram enraizando nas mesmas. Tais crenças, mesmo que ultrapassadas, tendem a perdurar e a gerar um certo anquilosamento quer ao nível da teoria quer ao nível da prática educacional.

Não obstante o que fica dito, o conceito de relativismo e a concepção de Homem como ser basicamente interactivo ganham, no presente, força considerável.

Ora, se o Homem é um ser activo e interactivo, construtor do saber, se o conhecimento é relativo e mutável, será que o ensino mantém o estatuto que herdou do passado ou, pelo contrário, tende a apagar-se face à aprendizagem?

Que relações se podem estabelecer entre o ensino e a aprendizagem? Estaremos perante relações de

complementaridade ou de oposição? Como se alicerçam as mesmas? Será a aprendizagem independente do ensino?

Como sabemos, a pedagogia tradicional consagrou a supremacia do ensino sobre a aprendizagem, a do professor sobre o aluno. Esta relação de forças começa a alterar-se com o advento da Escola Nova e da Educação Progressiva. O aluno e a aprendizagem alcançam uma maior dignidade, permitindo-se assim um novo equilíbrio na relação triádica clássica - professor → aluno → saber - bem como uma visão mais harmoniosa da relação ensino-aprendizagem. Mas até que ponto ensino e aprendizagem estão ligados?

Relativamente a este último aspecto surgem diversas correntes.

Assim, enquanto I. Scheffler e Smith⁽³⁾ defendem a tese de que o ensino não pressupõe necessariamente a aprendizagem, para Komisar⁽⁴⁾ o ensino e a aprendizagem encontram-se numa relação dialéctica e a existência de um dos termos pressupõe a existência do outro.

R. Riding reforça a posição de Scheffler e Smith, afirmando que "o ensino e a aprendizagem não se relacionam necessariamente, pois são os mecanismos psicológicos dos alunos mais do que o próprio acto de ensinar que determinam a natureza do que se aprende e/ou memoriza"⁽⁵⁾.

Particularmente curiosa é a tese de T. F. Green⁽⁶⁾ para quem o conceito de ensino é um conceito molecular, englobante, comportando outros conceitos e outras actividades distintas do ensino. O treino, a instrução, a amostragem, o condicionamento e o endoutrinação seriam conceitos que se fundem e confundem com o conceito de ensino.

As actividades deles decorrentes são, para o autor, formas menos acabadas, meros degraus que progressivamente conduziriam ao ensino.

Um dos vectores fundamentais da definição de ensino proposta por T. F. Green é a noção de actividades do sujeito. É este o critério que permite distinguir o ensino das outras actividades menores, sejam elas a instrução ou o endoutrinação. Esta distinção liberta o ensino de muitas das críticas que lhe são dirigidas e que segundo o mesmo autor têm como alvo os escalões que conduzem ao ensino. Ficam a dever-se à falta de esclarecimento, à falta de reflexão sobre o que o conceito de

(3) SCHEFFLER, I., *"The Language of Education"* in *Concepts of Teaching*, Chicago, Mac Millan and Thomas Nelson, 1969.

(4) KOMISAR, P., *ibid.*, pp 63 a 68.

(5) RIDING, R. J., *Mecanismos e Processos*, Lisboa, Livros Horizonte, 1980, p. 9.

(6) GREEN, T. F., *Concepts of Teaching "Philosophical Essay"* Chicago, Mac Millan and Thomas W. Nelson, 1969.

ensino implica. O pedagogo da linha humanista, O. Reboul, reforça esta tese e coloca igualmente o ensino num nível acima da instrução. Para este autor o ensino é uma actividade onde o homem pode desenvolver livremente os seus princípios "tendo por objectivo levar a compreender"⁽⁷⁾.

Admite ainda que, muito embora o ensino seja capaz de despertar a criatividade onde ela existe, dificilmente pode gerar criadores.

Vemos assim que as posições destes teóricos são mais complementares do que antagónicas. Se alguns, como C. Rogers, consideram que ensinar "é uma função exageradamente supervalorizada"⁽⁸⁾, uma inutilidade numa sociedade em constante evolução, como a nossa, são muitos os pedagogos e os filósofos de educação que não estabelecem uma barreira intransponível entre o ensino e a aprendizagem.

Alertam-nos, no entanto, para o facto de que o ensino para ser válido tem de implicar necessariamente uma aprendizagem. Sendo assim, ensino e aprendizagem apresentam-se como duas faces de uma mesma moeda, distintas, mas inseparáveis. Logo, só se pode falar de ensino quando existe subjacente "a intenção de levar a aprender"⁽⁹⁾.

O avanço verificado no campo da psicologia em geral, da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, em particular, deve ser tido em conta por todos quantos planificam, organizam e procuram uma correcta pedagogia do ensino. Actualização, abertura, respeito pelos valores dos outros, são fundamentais a todos os que comungam a posição de que o ensino deve conduzir à aprendizagem.

2 - O OBJECTO DO ENSINO

Aceite o princípio de que o ensino tem subjacente a "intenção de levar a aprender" convém perguntar se há alguma coisa que valha a pena ser aprendida e quem determina a validade das aprendizagens efectuadas.

Se o ensino e conseqüentemente a aprendizagem têm lugar numa instituição específica — a Escola, esta deve, dentro das suas atribuições, definir os conteúdos a ensinar, organizá-los, programá-los e velar para que esses conteúdos sejam transmitidos aos alunos. A Escola, dentro deste quadro, assume-se ou tende a assumir-se como instituição encarregada de

(7) REBOUL, O., *La Philosophie de l'Éducation*, Paris, PUF, 1971, p. 21.

(8) ROGERS, C., *op. cit.*, p. 104.

(9) REBOUL, O., *Qu'est-ce qu'apprendre?*, Paris, PUF, 1980.

programar a transmissão de conhecimentos. Mas até onde vai a sua autonomia?

A Escola é um sistema em interacção com outros sistemas. Para muitos analistas a Escola está numa dependência total do sistema de produção e de consumo e é mais um instrumento ao serviço de grupos e/ou países dominantes do que um sistema autónomo ao serviço de todos, pelo que o ensino produzido pela mesma não passa de um malogro e/ou de um meio de discriminação.

A autonomia da Escola face à Sociedade onde se insere é uma questão que tem sido largamente estudada havendo, por isso, fundamentos para se poder afirmar que, seja qual for o contexto ou o regime sócio-político, a sociedade tende a controlar a Escola e, como é lógico, os conhecimentos que ela ministra. O ensino que acontece dentro da Escola depende, assim, das necessidades sócio-económicas de uma determinada sociedade e da vontade política dos governos, e os currículos e programas que dão corpo a esse ensino são construções sociais que cumprem os objectivos traçados por essa mesma sociedade.

Sabendo que é o sistema sócio-político quem delega no sistema educativo o poder de elaborar os currículos, uma questão se pode colocar: a quem servem os currículos?

Servirão estes a todas as camadas sociais de igual forma ou servirão os interesses de grupos específicos?

Tornaram-se já clássicas e, por isso mesmo, pouco operantes, as posições dos sociólogos e pedagogos marxistas bem como as teses de Bourdieu e Passeron. Para os primeiros tudo o que ocorre na Escola — Ensino — Pedagogia — Educação — são meros disfarces que asseguram a perpetuação das distinções de classes, para os segundos o "capital cultural" dos "herdeiros" consegue a sua capitalização por intermédio da Escola.

Seria útil analisar até que ponto a ideologia dominante num país concreto impõe a sua orientação nos currículos e consequentemente nos programas, em suma no que se ensina.

Alguns estudos têm vindo a ser feitos em relação à situação portuguesa⁽¹⁰⁾ e podemos, com base nos mesmos e no conhecimento que a História nos fornece, afirmar que a ideologia dominante, seja ela progressista ou conservadora, liberal ou antidemocrática, não abre mão das suas prerrogativas de controlar o ensino. Os programas e currículos são, em geral, impostos aos docentes e alunos. A sua concepção e elaboração independem das escolas, à excepção do nível de ensino superior, e

(10) Ver BENAVENTE, A., *A Escola na Sociedade de Classes*, Lisboa, Livros Horizonte, 1976.

os professores são duplamente socializados no sentido de os respeitarem e os cumprirem.

Mesmo em projectos pedagógicos assentes em correntes libertárias verificou-se que a existência de programas resultou vital para a sua sobrevivência.

É de referir ainda a importância do currículo oculto. Este sobrepe-se a qualquer ideologia, a qualquer modelo pedagógico, não depende da Escola, mas do sistema, do poder do Estado, da burocracia. Porque implícito, este currículo não é posto em causa embora a ele se deva a perpetuação do sistema estabelecido, já que "as instituições escolares burocratizadas formam cidadãos burocratizados que projectam as responsabilidades no além longínquo do Estado-Providência"⁽¹¹⁾. Os ensinamentos que dão forma ao currículo oculto são os mais facilmente apreendidos pelos alunos, com todas as consequências que de tal facto decorrem.

Os currículos e os programas, não obstante as críticas, continuam a servir de orientação ao ensino e consubstanciam a matéria a ensinar — os conteúdos, os modos de ensinar — modelos, métodos e técnicas, e os resultados do ensino — avaliação, bem como os objectivos desse mesmo ensino.

Sem nos adentrarmos na tão debatida questão da validade intrínseca dos conteúdos, da sua dependência/independência ou interdependência face aos objectivos educacionais, queremos, no entanto, frisar a necessidade absoluta de definição de critérios claros que permitam a selecção, organização e estruturação desses conteúdos para se evitar o desfasamento entre a Escola e a vida, entre as necessidades e os interesses reais dos alunos e os programas conteúdos leccionados, para evitar em suma o repúdio do ensino.

Tendo em conta estas medidas cautelares, podemos afirmar com O. Reoul que o objectivo do ensino é todo o "saber transferível e organizado"⁽¹²⁾.

A transferência implica a possibilidade de aprendizagem, a organização a existência de uma estrutura que sistematize e ordene os saberes a ensinar e a aprender.

[11] ILLICH, I., *Inverier as Instituições*, Lisboa, Moraes Ed., 1972.

[12] REBOUL, O., *Qu'est-ce qu'apprendre?*, Paris, PUF, 1980, p. 107.

3 - A ORGANIZAÇÃO TEMPORAL DO PROCESSO DE ENSINO

"As an activity teaching takes time".
SCHEFFLER, I., 1969.

Há que distinguir o ensino que se realiza numa instituição de uma simples informação. Enquanto esta pode ocorrer num momento, num lapso de tempo mínimo, o ensino, como actividade organizada e sistemática que é, encontra na longa duração o seu tempo próprio.

A organização e a construção do "saber" passam necessariamente por etapas sucessivas e gradativas que só a longo prazo se tornam viáveis. Em situação de ensino, alcançar uma meta pré-determinada exige um esforço contínuo, conseqüentemente requer tempo.

É Rousseau o primeiro a defender duma forma explícita a vantagem de o ensino se desenvolver num longo prazo, ligando esse facto à necessidade que o mesmo autor defendia de se deixar a infância desabrochar livremente e sem pressas. Esta posição é retomada pelos pedagogos da Escola Nova que reclamam um longo período para a preparação do aluno para a vida. No século XIX e XX advogou-se a criação de uma escolaridade básica, obrigatória e gratuita, bem como a democratização da educação. Assistiu-se assim à extensão da escolaridade a diversos níveis, sendo a extensão temporal uma das mais evidentes. O período de escolaridade alarga-se de forma significativa; a população escolar cresce continuamente; os sistemas educativos complexificam-se; a escola de elites cede o passo à escola de massas.

Estas transformações têm, como não poderia deixar de ser, implicações ao nível da organização do ensino. Exige-se cada vez mais tempo para aprender, logo para ensinar. Está-se cada vez mais consciente que as aprendizagens básicas, os saberes instrumentais, as estratégias cognitivas fundamentais, as atitudes relacionais prioritárias, exigem tempo. Ensinar, enquanto actividade que leva a "aprender a aprender", não se compadece com a mera transmissão de conhecimentos nem com o tempo curto. Desenrola-se de forma contínua, progressiva, gradativa, respeitando o ritmo de aprendizagem do aluno e o estilo de ensino do professor.

4 - ENSINO VERSUS ENDOUTRINAMENTO

A ligação entre o ensino e o endoutrinação tem já uma longa história, é, praticamente, uma constante na vida, na educação do Homem.

O tema do endoutrinação e da sua íntima relação com o ensino aparece já na *República* de Platão. O filósofo reclama contra a autoridade arbitrária dos poetas, educadores por excelência do povo grego, reclama contra o facto de os ensinamentos, as "verdades" transmitidas por esses mesmos poetas serem aceites sem contestação, serem tomadas como verdades absolutas.

A força dos poetas é tanta que "à falta de fundamentação racional, um verso de Homero é sempre o melhor argumento de autoridade, que nem os próprios filósofos desdenham"⁽¹³⁾. O poder dos poetas, dos seus ensinamentos, não se fundamenta em razões válidas em si mesmas, mas apoia-se, isso sim, na autoridade dum saber estabelecido.

A autoridade, o poder do "saber instituído", dos dogmas, das "verdades", pode, por um lado, tornar-se um obstáculo sério à evolução do saber, como o provam Galileu e/ou todo o obscurantismo da Idade Média que reificou Aristóteles e o Cristianismo, e, por outro, constituir uma ameaça séria à liberdade de pensamento, ao livre arbítrio.

A obra de G. Orwell (1984), a de F. B. Skinner - *Walden Two*, bem como muitas outras ficções, alertam-nos para as consequências funestas dum endoutrinação levado até às últimas consequências por um poder totalitário. Estas ficções obrigam-nos a encarar a possibilidade de sermos sujeitos a uma perda absoluta da liberdade, a uma despersonalização total, a um vazio imenso, por acção dum "ensino" imposto pela violência física ou psicológica. A consciencialização que essas utopias nos produzem ganham tanto mais peso quanto acordam em nós ecos dum passado ainda próximo e se nos impõem como prenúncio dum facto possível.

Contra o endoutrinação se levanta também Rousseau que aconselha os professores a não obrigarem os alunos a aceitarem o que lhes desagrada apoiando-se na sua autoridade docente.

A definição de endoutrinação não é consensual. Para O. Reboul o endoutrinação pode revestir-se de formas diversas, que categorizou do seguinte modo:

(13) ABBAGNANO, N. e VISALBERGHI, *História da Pedagogia*, Lisboa, Livros Horizonte, 1982, p. 839.

- 1 - Ensinar uma doutrina perniciosa;
- 2 - Propagar doutrinas "revolucionárias";
- 3 - Catequizar;
- 4 - Basear o ensino na autoridade;
- 5 - Ensinar a partir de preconceitos;
- 6 - Ensinar uma doutrina como se fosse a única verdadeira;
- 7 - Ensinar como ciência o que não é;
- 8 - Não ensinar senão os factos que confirmam uma doutrina;
- 9 - Introduzir viés na informação;
- 10 - Seleccionar arbitrariamente uma determinada parte do programa de estudos;
- 11 - Exaltar um só valor em detrimento de outros;
- 12 - Propagar ódio através do ensino;
- 13 - Impor uma crença pela violência⁽¹⁴⁾.

Outros autores, como por exemplo T. F. Green, enfatizam a dimensão implícita, oculta, do acto de endoutrinar que aparece sempre ligada ao ensino, mas escondida sob uma máscara. Endoutrinar mais do que ensinar uma doutrina, uma ideologia, é usar os mecanismos que obrigam as pessoas a agir em conformidade com essa mesma doutrina, com essa mesma ideologia.

Green estabeleceu um paralelo entre o endoutrinar e o ensino mecanicista que, ao suportar-se no condicionamento, na repetição, na divisão em unidades simples, descarta o sentido crítico e a visão complexa da realidade.

Para os sociólogos o endoutrinar associa-se ao papel socializador da educação.

Não obstante as diferentes concepções de endoutrinar, o que é facto é que o ensino e o endoutrinar aparecem quase indissoluvelmente ligados. O ensino tradicional, ao ter na base a autoridade docente, ao usar e abusar do formalismo e do verbalismo, tomado este como começo e fim de toda a pedagogia, não está livre da acusação de endoutrinar. Além disso, ao ser função da Escola a transmissão/imposição de um conjunto de valores, considerados por uns como consensuais e, por outros, como os do grupo social dominante, e sabendo-se que o ensino foi a actividade por excelência da Escola, é difícil distinguir a fronteira entre esse ensino e a inculcação de valores, uma das formas de endoutrinar.

Como facilmente se pode concluir, é ténue a linha de separação entre ensino e endoutrinar, sendo difícil

(14) REBOUL, O., *L'Endoctrinement*, Paris, PUF, 1977, p. 163.

distinguir as duas actividades, quer por elas não serem contraditórias quer por o endoutramento "não ser uma actividade diferente do ensino mas a sua perversão"⁽¹⁵⁾.

O endoutramento lida com a manipulação dos conceitos, apaga a reflexão e o sentido crítico, tem como objectivo levar a acreditar, a aceitar. O ensino, quando bem entendido, deve encaminhar os alunos para a busca da fundamentação daquilo que é objecto de ensino, para o "pensar" autónomo e não apenas para a reprodução do pensamento de outros mais ou menos significativos, para a crítica construtiva, para a inovação, para a criatividade. Porém, sabemos todos quantos ensinamos que é difícil, se não impossível, deixar de influir nos alunos. Como endoutrinadores que somos, deveríamos dizer "mea culpa". Não que sejamos endoutrinadores no sentido que este conceito toma em O. Reboul, mas o nosso endoutrinar decorre da função socializadora que desempenhamos. Transmitimos valores, apelamos para normas de conduta quer de forma explícita quer implícita. O discurso pedagógico contém uma elevada percentagem de elementos socializadores e axiológicos e disso devemos ter clara consciência.

Assumindo que o ensino não é neutro, que os ensinantes são portadores de valores próprios do seu meio e da sua geração, estamos mais prontos a aceitar os valores dos outros, dos alunos, a permitir a sua liberdade de pensar, somos menos endoutrinadores.

O que, em síntese, distingue o ensino do endoutramento é esta liberdade de pensar que é característica do ensino e que o endoutramento procura a todo o custo sufocar.

Nos nossos dias somos de tal forma sujeitos ao poder dos mass media, da propaganda, da publicidade que não desiste de criar em nós novas necessidades, de nos impor novos mitos, que necessitamos ter bem desperto o nosso sentido crítico se não quisermos ser sacrificados pelo dogma da produtividade e pela manipulação ideológica. Temos de tomar consciência e procurar que os alunos participem nesta consciência de que, se o poder não tem fronteiras nem limites, o arbitrio, a exploração podem e devem ser denunciados.

Esta denúncia só pode ser feita por aqueles que pensam os seus pensamentos e não os dos outros, por aqueles a quem é permitido dizer livremente que "dois e dois são quatro" (Orwell, 1984).

(15) *Id. ibid.*, p. 38.