

# «O que é aprender» e com quem aprender numa educação liberal em África?

*Inácio Valentim<sup>1</sup>*

**Resumo:** Nada é tão enobecedor como ensinar e aprender. A nobreza reside na consciência, está no encontro com o outro, está na disponibilidade que é criada para si e para o outro e está sobretudo no comprometimento que se tem consigo mesmo e com o outro. O outro como o rosto, como memória e como um “outro eu”. Isto é o que ensinar e aprender nos oferece e nos sugere. Ter a noção de que todo o acto de ensinar é essencialmente um processo de aprender, de aprendizagem e de dar a possibilidade de interrogar-se sobre o aprendido e sobre aprendizagem. O objectivo deste artigo é de reflectir sobre a hermenêutica do aprender; o que chamamos aprender e como acontece.

**Palavras-chave:** Aprender. Comprometimento. Inacessibilidade. Responsabilidade. Fazer e ensinar.

“What is learning” e with whom to learn in a liberal education on Africa?

**Abstract:**

Nothing is so ennobling as teaching and learning. The nobility lies in its consciousness, is in the encounter with the other, it is in the availability that is created for itself and to the other and it's mainly in the compromise that it has with oneself and with the other. The other as the face, as memory and as "other self". This is what teaching and learning offers and suggests to us. Have the notion that the whole act of teaching is essentially a process of learning, learning and giving the possibility to question them about the learned and about learning. The aim of this article is to reflect on the hermeneutics of learning; what we learn and how it happens.

**Keywords:** learning, commitment, inaccessibility, responsibility, doing and teaching.

---

<sup>1</sup> Doutor em filosofia, Diretor-Geral do ISPSN e investigador de CFCUL. E-mail: inaciovalentim82@gmail.com.

O termo «aprender» oferece à primeira vista com uma leitura muito atenta, uma ideia muito escorregadia; apresenta algo de inacessibilidade, algo que nos passa entre os dedos como água, como líquido, como vento, como espírito. Enfim, como algo que não nos é dado aprisionar física e mentalmente. No entanto, acreditamos que aprendemos e acreditamos que podemos fazer com que outras pessoas aprendam connosco ou através de nós e não hesitamos muitas vezes em oferecer-nos como instrumento de aprendizagem para os outros. Apesar de ser um termo muito duro no sentido de responsabilidade, esta responsabilidade acaba por estar ou ficar diluída na confusão entre o aprender e o fazer; entre o aprender e o ensinar; entre o aprender e o saber, porque confundimos ou fundimos as duas perspectivas antecipando precisamente o acto do segundo que é dirigido ou orientado para o aprendiz. Enquanto mecanismo que conduz à aquisição do saber, a aprendizagem “opõe-se ao ensinamento ou ao ensino cujo objectivo é de dispensar conhecimentos e saberes”. Mas esta oposição não é de ruptura, porque não pode haver aprendizagem senão por intermédio do ensino ou de quem ensina.

O aprender-se bem é reflectido sobretudo a partir da acção enquanto resultado e resposta do aprender, não obstante, enquanto fenómeno, o aprender é um acto de natureza invisível e quase que, inapreensível e intocável. A sua visibilidade só é passível para o próprio sujeito, isto é, para o aprendiz ou no aprendiz. Dificilmente eu como promotor ou enquanto promotor de aprendizagem posso dizer com exactidão o momento da captação do sujeito do elemento aprendido, posso supor através de perguntas que faço ou que tenho que responder dele, mas apenas é uma suposição. É pois esta complexidade que vai também fazer com que o acto de aprender seja acima de tudo um acto divino, um momento ou uma instância do não humano. Só aquele que diviniza-se chega a aprender, consegue aprender e supera com isso a primeira instância do humano. E, divinizar-se significaria ter um autocontrolo sobre os impulsos do saber, os impulsos desenfreados do desejo de aprender e de

assumir-se como o promotor de aprendizagem. Mas este processo só é possível com um povo ou com gente que à partida não rejeita preliminarmente a filosofia, só é possível com gente que não é dirigida e que não é paciente dos médicos do povo como diria Nietzsche. O aprender filosófico apenas acontece com e para gente sã, os “enfermos que se contactam com a filosofia ficam ainda mais enfermos”, porque de certa forma, a filosofia só pode salvar e curar quem já está curado, quem reúne requisitos para a cura. E foi assim, que os gregos conseguiram fazer da filosofia a sua própria casa, o seu mundo, o seu lugar, apesar de a filosofia vir de outros lugares, virou a casa dos gregos, tornou-se ou transformou-se no elemento da definição essencialmente grego. Os gregos souberam pegar naquilo que os outros povos abandonaram e fizeram dele o mais alto elemento do saber, precisamente porque souberam utilizar «a arte de aprender produtivamente», utilizando para este efeito os seus sábios. Contrariamente aos outros povos que «têm santos, os gregos têm sábios», diz Nietzsche, e são estes sábios que vão fazer com que a filosofia tenha um sentido profundo e original para o grego, justificando assim a sua aposta, a sua protecção e a utilidade da sua futilidade.

Apesar dos gregos terem podido trazer a filosofia das outras paradas orientais, como diz Nietzsche, não tiveram nenhuma moda que lhes pudesse ajudar ou facilitar as coisas. Tiveram que inventar a sua própria imaginação, tiveram que filosofar com «uma puberdade madura onde brotava a fogaosa alegria de uma vitoriosa e valente idade viril<sup>2</sup>». Em outras palavras, tiveram que superar a idade da infância humana, a infância social e tiveram que se fazer responsáveis. Esta é também uma das condições de aprendizagem ou do aprender: fazer-se responsável, emancipar-se e dar conta de si e dos outros, «pois quanto mais fazemos sobre as coisas mais pensamos sobre elas ou mais desenvolvemos pensamentos sobre

---

<sup>2</sup>Cf. Friedrich Nietzsche, *Obras completas*. Vol 1; *Filosofia en la Época Trágica de los Griegos*. Trad e introduc. Joan B et alt. Tecnos, Madrid, 2011. p., 574.

elas». O nosso aprender está relacionado com um espaço concreto, com um lugar, com uma referência, com um encontro-chegada-regresso. No fundo o nosso aprender está relacionado com uma história concreta ou com uma meta-história, está relacionado com um padrão que nos vai dizer que as condições para aprender exigem abc. A tarefa de aprender não é compatível com o tempo apressado, com o tempo que se assimila ao material. O aprender é como ler um livro que está destinado a:

[...] leitores tranquilos, a homens que ainda não foram arrastados pela vertiginosa pressa da nossa agitada era e que ainda não sentem o prazer idolatra quando olham para baixo das suas rodas [...] quer dizer! Há poucos homens. Estes ainda não estão habituados a estabelecer o valor de cada coisa segundo a poupança ou os gastos do tempo, estes «ainda têm tempo»: ainda lhes é permitido, sem culpar-se de nada, seleccionar e reunir as melhores horas da jornada e os seus momentos mais fecundos e vigorosos para reflectir sobre o futuro da nossa educação; estes podem ter a certeza que chegaram à noite de uma forma proveitosa e digna, a saber na *meditation generis futuri* (meditação sobre o género futuro). Um homem assim, ainda não se esqueceu de pensar enquanto lê, ainda compreende o segredo de ler entre linhas, mais ainda, é de uma natureza tão prodigiosa que reflecte sobre o lido, talvez muito tempo depois de ter deixado o livro. E, sem dúvidas não para escrever uma resenha ou outro livro, mas simplesmente para reflectir<sup>3</sup>.

O aprender seria portanto um viver sem pressa, um estar sem pressa, um existir sem pressa. Um ser no desconhecimento. Mas sabemos que isso não é possível. Não é possível saber sem ser conotado, não é possível saber sem ser procurado, não é possível saber sem falar do que se sabe, não é possível saber sem comunicar o sabido. Mas, dizemos que não é possível e na verdade é possível, porque não estamos a falar da mesma coisa: saber não é aprender. São duas coisas completamente distintas mas apesar de tudo uma coisa têm em comum: a fuga da fanfarronice e o desejo desenfreado

---

<sup>3</sup> Cf. *Opus. cit., Pensamientos sobre el Futuro de nuestras Instituciones Educativas*. p., 549.

de confrontação. A atestação do aprendido, a examinação do sabido. Têm em comum aquilo que falta ao homem moderno: o excesso de si; a auto-referência desmedida. O aprender conduz-nos ao desejo de estar tão bem formados a tal ponto de não pensarmos mais em nós mesmos ou na nossa formação e até ao ponto de desprezarmos a nossa própria formação. Contrariamente ao homem moderno, diz Nietzsche, há que evitar fazer de nós mesmos uma espécie de *homo misura* precisamente porque não somos critério seguro de nada, não somos critério seguro do absoluto. Aqui o aprender deixa de ser um critério e passa a ser uma meta e a meta aqui, é que aquele que está aprender se entregue completamente com «a máxima confiança à tutela do autor de quem apenas pode falar a partir da sua própria ignorância e da consciência da ignorância». O aprendiz é aquele de quem Nietzsche faz este tremendo apelo porque é nele que ele acredita.

[...]. Deixai-vos encontrar, vós os isolados, em cuja existência acredito! Vós os altruístas, vós que padeceis em vós mesmos as dores e as perversões do espírito (...)! Vós os contemplativos, cujo olhar não palpa com pressurosa suspeita o externo das coisas, mas sim sabe encontrar a entrada ao núcleo da essência! Eu vos convoco; apenas para esta vez, não vos escondais nas cavernas do vosso retiro e da vossa desconfiança! Sejam quando menos leitores deste livro para mais em frente, com os vossos feitos, acabar com ele e deixa-lo no esquecimento! Compreendeis que este livro está destinado a ser o vosso pronúncio: quando vós mesmos com as vossas armas vos apresenteis na palestra [...]<sup>4</sup>.

Ao seu modo, Nietzsche apresenta aqui a figura do aprendiz, o docente, o estudante e todos os inquietos de espírito como aqueles que são isolados; que são altruístas; e que padecem das dores da perversão do espírito. O acto de aprender é incompatível com o tremendo de confusão, é incompatível com o egoísmo e com o egocentrismo e é incompatível com o regradamente certo. O

---

<sup>4</sup> Cf. *Opus. cit., Pensamientos sobre el Futuro de nuestras Instituciones Educativas*. p., 550.

aprender exige ruptura porque supõe adaptação a uma nova era, a uma nova realidade; exige encontrar o outro dentro e fora de mim e exige um prestar atenção a mim mesmo que não seja necessariamente um narcisismo. O aprender exige que sejamos uns contemplativos sem pressa de conhecer e de chegar; sem pressa de afirmar ou de concluir, apenas se espera que sejamos contemplativos que admiram para melhor conhecer e trazer a utilidade profunda mas sombria que está aprisionada nas cavernas das nossas pressas. O aprender exige que a nossa contemplação nos conduza ao encontro da essência, daquilo que deve ser objecto do aprender. Por isso, cada vez que nós que estamos no eterno caminho de aprender nos confrontamos com um livro, com uma obra, temos a possibilidade de sair dos nossos retiros contraditórios, das nossas cavernas e das nossas desconfianças. Temos a possibilidade de dar a conhecer a nossa opinião, é o nosso pronúncio na palestra que pode naturalmente chocar com os dois modelos do aprender propostos pela cultura educativa moderna a saber:

Por um lado a educação como o espaço da proposta do aprender deve ser extensível a todo o território; por outro, o «impulso de redução e debilitamento do mesmo». Desde muito cedo, quando a educação começou a ser vista como um elo importante, o homem, apesar de alguns constrangimentos, sempre soube que seria de muito mais valia que ela fosse extensível para todo o território independentemente das questões políticas, culturais, económicas e religiosas. Não obstante, a sua extensão sempre dependerá da vontade do Estado, da disponibilidade do Estado, enfim, da autorização do Estado. Os gregos, que fazem parte dos povos que pensaram a educação depois dos egípcios e dos fenícios, assumiram a inseparabilidade destes dois momentos: a educação que deve chegar a todo o território e a educação que para ser educação tem que ser controlada pelo Estado. A educação deve ser controlada pelo Estado mas não necessariamente executada pelo Estado. Em *A Política*, Aristóteles foi muito bem claro em dizer que a tarefa de educação, se bem é da comunidade, não obstante, compete em primeiro lugar ao

Estado e só na impossibilidade deste de cobrir todas as partes é que o particular assume também ele a tarefa de educar. Educar, e por conseguinte, o aprender, desde este ponto de vista, nasce com um problema, é um problema não apenas no sentido de delegação, de autorização, mas também no sentido da própria autodestruição. Quem aprende destrói-se e autodestrói-se, na medida em que vai pondo de lado ou vai equacionando os fundamentos do conhecimento anterior à sua formação, à sua educação. Como diz Fullat citado por Carlos Francisco de Sousa Reis, “O acto educador especificamente humano é, no seu núcleo e fonte entitativa, confrontação de duas consciências, confrontação constitutivamente violenta<sup>5</sup>”. Para Carlos Francisco, Fullat procura aqui justificar a partir dos modelos de habilidades, *emperia*, a forma como a educação pode apresentar-se como acto educativo violento ou simplesmente como condição da violência. Fullat, segundo o nosso autor, para encontrar os fundamentos da educação como condição de violência, analisa inicialmente o surgimento ontológico da civilização a partir de três perspectivas: a perspectiva do animal *faber*, a perspectiva do animal *symbolicum* e a perspectiva do animal *sociale*. A partir destas três perspectivas, ele conclui que a violência é constitutiva de todos os actos educativos. O ponto de partida da educação é visto portanto para Fullat desde uma perspectiva negativa, desde uma antropologia negativa e desde uma possibilidade ética negativa. Não pode haver uma educação que não seja sobretudo uma acção que arraste a negatividade consigo mesma. Isto é, uma acção que procura desfazer-se do estado da ignorância anterior. O estado ou acção educativa é uma acção de “*deplacement*” para um novo sítio, um novo mundo, uma nova aventura.

As leituras ou melhor, os textos utilizados por Fullat como exemplos, patenteiam naturalmente esta negatividade na relação educativa. É o caso da visão hobbesiana, freudiana e de Sartre das

---

<sup>5</sup>Cf. Carlos Francisco de Sousa Reis, *Educação e cultura mediática: Análise de implicações deseducativas*. Âncora editora, Lisboa, 2014., p., 45.

relações humanas, que são muitas vezes relações de poder da negatividade, isto é, onde a manutenção do poder implica a perda do outro ou do espaço do outro. Nestes autores destacam-se duas perspectivas inconciliáveis: “o egoísmo de ter e o sadismo de dominar”. A educação é vista como uma necessidade desenfreada de ter e ter sempre e cada vez mais ao mesmo tempo que este desejo incontrolado é também alimentado com a outra necessidade de dominar e controlar tudo a todo custo. Estas duas febres, como lhe chama Fullat, resultam de uma ética hedonística onde no campo hobbesiano, o prazer é sinónimo da dominação. “Toda a ética de Hobbes depende do seu pressuposto fundamental: a inclinação geral da Humanidade para um desejo perpétuo e sem descanso de adquirir poder e mais poder, desejo esse que só termina com a morte. O ser humano é egoísta, (...) e a fim de poder estar preparado para alcançar o que deseje, tem de procurar aumentar sempre cada vez mais o seu poder<sup>6</sup>”. Não poderia ter havido civilização, se não houvesse uma agressividade natural, diria Fullat de Francisco de Sousa. O que nós consideramos como civilização teria sido aquilo que pensadores como Hobbes ou Rousseau teriam visto como um princípio do pacto não pacto, o pacto simulado no caso de Rousseau. A civilização nasce a partir da distorção de uma realidade anterior e para permanecer, deve também continuar a distorcer esta mesma realidade para poder construir um poder de dominação e do egoísmo. Neste âmbito, a educação aparece como o aparelho protector do Estado manipulador e violento, que utiliza as ideologias como a praça da fecundação das suas manipulações. E, porque o homem procura sobretudo ser feliz, diz Aristóteles, então, muitas vezes não escolhe os meios para ser feliz, isto é, não está disposto a abdicar de alguns meios que podem ser úteis para a sua felicidade. É o caso da felicidade pelo trabalho, dirá Francisco de Sousa, mas o trabalho exerce uma força contrária sobre a natureza e é o caso da educação onde no educar.

---

<sup>6</sup> Cf. Marques, 2000, 120, *Apud* Carlos Francisco de Sousa 2014., 46.

“O homem exige a educação, mas esta implica a violência da programação genética e da programação social. Educar é uma luta de consciências, em que o educador sempre investe sobre o educando desde a cultura, que se alimenta da repressão social imposta a Eros (o prazer) e *Thanatos* (a agressividade)”.

Se bem podemos ver as teorias pessimistas como sendo um exagero da negação humana como possível no sentido do encontro pleno, não obstante, ainda assim, nesta possível negação do encontro pleno entre os humanos, nasce a possibilidade da vida do outro, isto é, o mesmo “sujeito que pode trazer a morte do outro, também traz a sua vida” no embate do encontro entre os diferentes, há sempre uma possibilidade da nova vida, de um novo existir e a educação é precisamente tudo isso; o encontro dos diferentes que tem como fim ajudar a criar uma nova vida, fazer nascer uma nova existência, uma nova oportunidade. Porque segundo autores como Fullat, diz Francisco de Sousa, não se pode falar de educação lá onde não há consciência. Apenas há educação, porque há consciência, porque existe consciência, porque há dois encontros e porque apesar do embate entre os dois, nenhuma delas deixa perder a outra; não é um encontro ou um embate para desgarrar o outro, antes pelo contrário, este embate é feito para estabelecer o outro no outro sem fazer desaparecer a alteridade. Mas isso só é possível justamente porque no lugar da violência que poderia ter conduzido a uma “robotização” foi introduzido o factor de cuidado, diz Carlos Francisco de Sousa. É portanto o cuidado que vai fazer com que haja um encontro entre as duas consciências. Como diz Hegel de Morin, (2005, 105, *Apud* Carlos Francisco de Sousa, 2014, 49), “a consciência de si só atinge a sua satisfação numa outra consciência de si”. Dito de outra forma em palavras de Fullat de Carlos Francisco de Sousa, “só depois da descoberta do **eu** pelo enfrentamento do **tu**, se dá a verdadeira relação educativa”. Portanto, não pode haver

---

<sup>7</sup> Cf. Francisco de Sousa *cit.*,

educação na ausência do outro, não pode haver educação na ausência do interlocutor e do intermediário e não pode haver educação na ausência de uma situação educativa.

A fase educativa é acompanhada pelo declínio paulatino de amestramento, porque supõe a chegada da consciência; supõe a responsabilidade pela capacidade de escolher e de decidir, supõe a autenticidade do SIM e do NÃO; supõe uma certa comunicação de intimidade, no dizer de Jaspers de Carlos Francisco de Sousa. O sim e o não do educando já tem um patamar um pouco mais alto que o sim e o não daquele que está na fase de amestramento. A pugna já tem um carácter mais real; a dor é mais audível porque é vivida e sentida por aquele que tem capacidade física de desforrar violência sobre o seu mestre, sobre o seu guia ou sobre aquele que lhe dirige. É diferente da dor da infância que é vivida por e pela compaixão do outro no outro. Os pais e os parentes próximos podem responder pela dor da criança enferma levando-a ao médico ou ao especialista. Sozinha não poderia fazê-lo, é por isso que dizemos que a dor da infância é uma dor de solidariedade compassiva, isto é, precisa de um terceiro para ser actualizada ou minimizada. A do adulto também pode precisar, mas com muito menos coerção que a da criança ou a do adulto-criança. Esta simbologia também pode ser aplicada à relação do educador e do educando, que estão quase sempre inicialmente em perspectivas diferentes, em dizibilidades diferentes, talvez por isso autores como Fullat falam do carácter agónico da educação ou da educabilidade. Assumem que não é possível educar sem existência de um processo agónico porque há encontro de dois tipos de saberes que podem ser completamente diferentes sobre o mesmo saber ou sobre o mesmo tema. O saber daquele que ensina e o saber sobre o saber daquele que vai aprender ou que está para aprender são coisas completamente diferentes passando ou acontecendo no mesmo espaço. A aprendizagem da educabilidade exige sempre uma proposta e um tempo de adaptação retroactivo para garantir a apropriação do processo da aprendizagem, isto é, para garantir o processo da refinação do

conhecimento, em outras palavras, para atingir a compreensão. Esta etapa da compreensão é feita de uma transição a outra, isto é, passamos de uma “civilização de resposta a uma civilização de perguntas” porque o tempo de respostas definitivas morreu.

O aprender com profundidade exige que não nos contentemos apenas com as pequenas resoluções como diz André Giordan, mas que consigamos apoderar-nos dos enunciados para debatê-los e com eles transformar a relação do saber através de argumentos e contra-argumentos. Quem aprende é obrigado a ter argumentos, insiste Giordan. Quem aprende lança duras inquirições sobre o processo, é um constante inquieto.

«De que estamos exactamente a falar? O que queremos mostrar? Estou convicto de que o que estou a dizer é verdade, eis porquê». Ele descobre o que é uma demonstração, os argumentos que é necessário accionar para convencer, a importância do raciocínio e o sentido preciso das palavras. No fim do ensino secundário, aqueles que aprendem nem sempre têm consciência que uma hipótese na matemática (onde ela é um dogma que não podemos transgredir) não tem o mesmo estatuto que no resto das ciências, onde ela não é senão uma explicação entre outras, explicação que adoptamos e adaptamos durante o tempo em que procuramos meios para a corroborar ou informar. Controlar a polissemia de um tal vocabulário evita muitas confusões<sup>8</sup>.

Quem aprende predispõe-se a ser bravado e podado, predispõe-se a ser limitado ao mesmo tempo que rompe a própria limitação através da aquisição da técnica e de habilidades, predispõe-se a demonstrar que apesar das limitações, ainda assim, pode criar, pode inventar e pode inovar saindo precisamente do seu campo de conforto. Qualquer investigação, mesmo sendo apenas inicial, tem como fim, tirar-nos do nosso campo do conforto, tem que como objectivo tirar-nos da nossa aldeia e conduzir-nos para a cidade onde corremos o risco de nos perder; implica actualizar o

---

<sup>8</sup> Cf. André Giordan, *Aprender*. Editora Horizontes Pedagógicos. Lisboa, 2007., p., 162.

nosso preconceito em relação a algo, implica questionar as evidências. «Quanto mais aquele que aprende reflecte sobre o tratamento de uma tarefa, mais ele referencia e repara nos erros, nos limites e nos disfuncionamentos. Ele torna-se rapidamente capaz de analisar os acontecimentos em curso e explicitar a estratégia utilizada e a sua pertinência. Começa a emergir uma eficácia óptima<sup>9</sup>». A compreensão e a apreensão do conhecimento não nos deixa indiferentes, faz de nós outro «outro», outra realidade que apesar da existência autónoma, assume que só pode existir se tiver possibilidade de se comparar com as outras e se puder ser referenciada. É por isso que o nosso modelo de aprender tem que acompanhar, se possível, o enquadramento das concepções e tem que actualizar os conceitos, a sua marginalidade e o seu centrismo. Pois, há que ter em conta que ninguém aprende sem antes fazer um trabalho profundo sobre as suas próprias concepções (diz André Giordan) e sobre as concepções dos outros onde ele se apresenta como porta-voz ou como mediador. É por isso que em algumas situações vemos que é muito complicado ser porta-voz ou mediador educativo, porque vamos tentar transmitir algo que está fora da nossa dizibilidade cultural, fora do nosso quadro referencial, fora do nosso imaginário cultural. Não posso explicar o rigor do Inverno se não tenho experiência do Inverno rigoroso, porque não disponho dos dados fortemente característicos do Inverno.

A minha explicação deve superar a mera imagem informativa ou elucidativa da realidade. A minha informação deve ser a mais real possível. A imagem, não é a minha realidade, é a realidade daquela realidade, é a realidade da fotografia tirada por mim ou por alguém. Aqui a fotografia tem mais ou menos a mesma função que o vocabulário, que está como a porta de entrada para a compreensão oral; pode ajudar ou pode complicar a compreensão através de uma falsa intermediação de essência da acção cultural. A palavra vai ter um peso muito importante nesta transição porque pode permitir que

---

<sup>9</sup> Cf. *Idem*.

cheguemos ou que fiquemos pelo caminho; pode manipular duplamente os conceitos. A palavra usada na transmissão deve ser suficientemente aberta para permitir ao aluno viver a sua liberdade na hora da escolha, deve sentir-se familiarizado com o tema que quer escolher ou que quer trabalhar. A obtusidade da palavra pode também ser um factor muito importante não apenas na apreensão dos conteúdos mas também na própria escolha dos conteúdos por afinidade, por gosto, por paixão ou até por curiosidade. Quer o docente e quer discente têm que saber que este processo não cabe num frasco de linearidade. Há múltiplas facetas de ensinar e múltiplas facetas de aprender. Mas entre ambas, há uma faceta que é transversal, que é desejável que seja transversal: é a faceta do ensinar honesto ou com a honestidade, a de aprender honesto ou com a honestidade, a de que cada um tem que ser aquilo que é para dar e receber.

Esta honestidade é muito importante para ajudar a fazer com que, quer o educador quer o educando, caminhem para um espaço da educação liberal. “A educação liberal é uma educação na cultura e para cultura<sup>10</sup>”, diz Leo Strauss, o “produto terminado de uma educação liberal é um ser humano cultivado”, insiste Strauss. Uma educação na cultura e para cultura que nos conduza à formação de um ser humano cultivado só pode ser feita inicialmente com um fundamento muito forte da honestidade, do cuidado e de autocuidado. Strauss vai buscar a explicação do termo cultura a partir da sua origem latina (**cultura**), que se refere em primeiro lugar à agricultura, diz ele, e no seu sentido derivado e actual (insiste ele), quer dizer ou refere-se ao cultivo da mente. Ora, insiste o nosso autor, assim como a terra precisa de lavradores, a mente precisa de mestres, mas estes mestres só podem ser mestres ou reconhecidos como mestres porque para além da sua perícia, são acima de tudo honestos, íntegros, rectos e raros. É por isso que é mais fácil encontrar agricultores do que os mestres, diz Strauss, sobretudo os

---

<sup>10</sup> Cf. Leo Strauss, *Liberalismo antiguo y moderno*. Katz editores, Buenos Aires, 2007., p., 13.

mestres que não são discípulos, isto é, os livros, os grandes livros. No âmbito da educação liberal, o estudante não pode portanto estar separado dos livros, dos grandes livros; e porque não pode estar separado dos livros, ele vai adonhar-se deles e vai criar condições para poder ajudar os outros estudantes menos experimentados, remata Strauss. Tudo isso é um processo de honestidade. Dedicar-se a estudar com profundidade as grandes obras, os grandes livros que muitas vezes dizem coisas completamente desconcertantes com a sua época, o seu espaço ou o seu meio cultural, político ou religioso. É por isso que a educação liberal não pode ser entendida como um simples doutrinamento<sup>11</sup>. Eu não posso pretender ou achar que estou a educar simplesmente porque estou a ideologizar as pessoas, as crianças, os jovens, etc.; vou educar se crio cultura e se transformo as pessoas em cultura e na cultura verdadeiramente adquirida com a honestidade.

Strauss abre a possibilidade para que o termo cultura também seja discutida, porque cada região de planeta tem a sua própria cultura. Nós temos a nossa cultura enquanto africanos e dentro do africano também há várias culturas e subculturas (mesmo sabendo que um sociólogo apressado emitiria imediatamente a sua reclamação sobre subculturas<sup>12</sup>). O ideal na educação liberal é que a cultura não seja uma pequena janela, que não seja apenas um *singulare tantum*, diz Strauss, mas que seja e que procure ser utilizada no plural, que aceite e assuma o sentido relativo que lhe permite ser discutida. Com a exceção dos loucos, todos somos seres de cultura, insiste Strauss, apesar da má compreensão e da má interpretação que isso causa às vezes. Não obstante, as más interpretações e as más compreensões fazem parte do preço que uma educação liberal tem que pagar e tem que correr. A educação democrática é um preço caro no âmbito da educação liberal, não apenas para o âmbito académico, mas sobretudo para o âmbito

---

<sup>11</sup> Cf. *Cit.*, p., 14.

<sup>12</sup> Cf. *Cit.*, p., 14. «É todo o padrão comum de conduta própria de um grupo humano».

político onde o político tem que justificar e merecer o voto dos eleitores. No nosso caso concreto, o caso africano e de maneira particular, a África lusófona, a democracia não se fez muito sentir, não está a ser muito acompanhada pela educação. A própria expressão democracia é vista e usada com ambiguidade. Mas voltaremos a esta análise num outro momento.

## **A democracia e educação**

O termo democracia deve ser dos termos ou das expressões mais utilizadas a nível político e fora do campo político. É também, provavelmente dos termos político-sociais mais ingratos, mais incompreensíveis, cujo uso é muitas vezes inadequado. O sábio fala de democracia, o especialista também, mas não é por isso que quem não sabe da democracia deixa de falar dela e isso faz com que ela seja um campo de todos e de ninguém. Um campo do sábio, do especialista e do analfabeto.

E é sobretudo com este último que vamos trabalhar e falar na democracia moderna. Os países lusófonos como muitos países de África foram apanhados numa encruzilhada forçada da virada do mundo. Do mundo económico, do mundo político que tem que obedecer ao mundo económico e tal como acontece nas regras e jogos de poderes, tiveram que aceitar e entrar para um jogo e uma regra que não lhes era de todo favorável. Tinham que dar espaço real aos partidos que estavam na oposição e não era possível fazê-lo realisticamente porque não se deixa de ser um Partido-Estado de um dia para outro e tinham que lutar contra a pobreza e contra o analfabetismo, as duas inimigas principais da democracia moderna e não havia garantia de que pudessem fazê-los nos termos que a democracia pensada pelos outros propunham.

Portanto, a leitura que se deve fazer destes 25 anos da democracia nestes países, não seria naturalmente uma leitura triunfalista, mas antes pelo contrário uma leitura analítica. Perguntar-se se o que chamamos democracia desde o início foi

verdadeiramente democracia. A leitura triunfalista é uma leitura de auto-regozijo, de auto-suficiência e de triunfalismo nacionalista que faz uma espécie de apagão naquilo que é ou sobre aquilo que é a memória do difícil que roça ao fracasso e se esquece que a democracia é um regime que é feito para triunfar perdendo ou fracassando. Não se pode esperar outra coisa da democracia senão o triunfo, porque aparentemente é um regime onde todo o mundo tem a possibilidade e a oportunidade de decidir; de decidir sobre si mesmo e de decidir com o uso da influência sobre os outros. E é precisamente na eventualidade de que esta influência sobre os outros venha a concretizar-se, que fez com que os grandes teóricos do poder na antiguidade tivessem medo da democracia. «O que é que seria daquele regime onde o povo é quem manda?» Perguntavam eles. O que é que seria dos ricos, da elite, dos intelectuais, da indústria etc. Uma série de questões do âmbito de interesse particular se punha para chamar a atenção dos particulares para não aderir a algo que lhes podia fazer mal e fazer mal aos seus negócios. É por isso que a democracia não é um poder do povo mas um poder de elite que é criado dentro do povo, sem que para isso o povo se dê conta. Os críticos como Platão, sempre olharam para esta elite que vem do povo como algo que sempre será mal preparada para assumir com distinção algo que é muito importante para o destino do país, por isso nunca apoiará um regime democrático. Mas a democracia que é um regime triunfalista, é uma democracia falaciosa porque não se pode esperar um triunfo na maioria ou da maioria, uma vez que a verdadeira maioria não negocia, não dialoga, apenas remete para o ponto de partida, para a regra do jogo inicial ainda que esta regra do jogo seja escrita e feita por ela de forma maliciosa. É por isso que quando se fala da vitória da democracia no sentido da maioria democrática, temos que olhar para esta maioria como aquela que mesmo sendo a maioria, deixou de sê-la voluntariamente para se revestir do risco de ter que dar explicações, de ter que justificar-se, de ter que

sujeitar-se a ouvir aquém perdeu, aquém o povo não quer, não escolheu e não conta com ele de forma explícita.

O triunfo da democracia maioritária não é um triunfo numérico, mas sim, um triunfo da gestão das emoções e dos egos do poder e da política daqueles que o povo indicou para fracassar e aqueles que indicou para o sucesso, um certo sucesso de insucesso porque tudo é aprazo e é o próprio povo que em primeiro plano não respeita e nunca respeitou o prazo. Exige as contas antes do fim do prazo que ele estipulou e não aceita justificações que não satisfaçam a sua própria demanda, os outros se transformam para ele em indivíduos e ele em Estado que tem que fazer com que a lei seja cumprida. Uma tentativa de saída para esta realidade, para esta situação, tem que passar necessariamente pela Educação, é por isso que alguns pensadores da democracia como é o caso de Gianfraco Pasquino, defendem que a luta da democracia moderna é uma luta que consiste em satisfazer a educação e eliminar a pobreza. Não se pode falar de uma democracia triunfalista quando se tem medo de olhar para a memória que apresenta um número insustentável do analfabetismo e de pobreza. O triunfo da democracia moderna é um triunfo que passa pela lucidez e um sono tranquilo de barriga cheia, não da elite, mas daqueles que sem ser elite, sentem que alguém cumpriu com um direito deles; o direito de não passar fome e de não morrer analfabeto. E esta expectativa corresponde com a democracia moderna em alguns momentos, porque é uma expectativa que só pode ser realizada pela virtude, por um regime virtuoso. Em algum momento acreditamos, ou se diz que a democracia é um regime que depende da virtude, diz Strauss. Um regime onde todos ou a maioria dos homens são sábios, uma sociedade onde todos os adultos são sábios e virtuosos; uma sociedade aristocrática, uma democracia aristocrática. No fundo, um grande mal-entendido. Aparentemente, é o que nos terá acontecido em alguns momentos quando recebemos a democracia. Olhamos para ela como o estado de realização perfeita de todos e para todos. Olhamos para ela quase como que uma espécie de governo dos deuses. Com efeito, Aristóteles tinha razão, quando

alertou que a natureza humana não permite que olhemos para nenhum governo como lugar de possível perfeição, como lugar seguro, porque é a gestão humana que vai fazer com que um lugar, um governo ou um Estado, seja tido como seguro ou não. A gestão humana das coisas é volátil.

Quando Aristóteles e outros teóricos pensaram no indivíduo, viram nas instituições, condição indispensável para responder aos anseios deste mesmo indivíduo, é por isso que criaram maneiras, formas, instâncias e institutos para permitir uma salvaguarda real do indivíduo. A cidade não é um espaço natural do indivíduo, diz Aristóteles, porque implica regras completamente diferentes das regras individuais, das regras da arbitrariedade, das regras da autonomia ilimitada e das regras da não obediência. A cidade surge portanto para dar corpo a todo este mosaico de regras, de normas, de paixão, mas com ordem e comando unificado num **basanos**, num **basileus**, que só é independente porque obedece às leis, porque cumpre as leis. Este propósito escapou-nos enquanto africanos que festejaram a chegada da democracia e enquanto africanos que ensinam e dirigem o (s) país (es). Olhamos para democracia tal como olhávamos para a independência: sempre com total ausência de prestação de contas e sempre com a expectativa irreal da igualdade. Mas a realidade é um fenómeno que se justifica por si mesmo e é nesta perspectiva que a Ciência Política se debate, diz Strauss, entre tentar encontrar a democracia na sua gênese e a democracia tal como a realidade se lhe apresenta. A nossa luta é perceber a democracia tal como a realidade a apresenta, naturalmente fazendo uma leitura histórica daquilo que ela foi, de como surgiu, mas sobretudo, ter em conta que ela tem uma aplicação e uma aplicabilidade epocal. Cada época cultiva a sua própria democracia, diz a sua própria democracia e interpreta a sua própria democracia. A sua epocalidade renova-se diariamente, constrói-se na sua própria construção-autodestruição em nome da própria democracia e da correspondência epocal.

Somos da opinião de que África deve criar um estilo próprio para a sua democracia. Deve criar a sua própria democracia, que se enraíza nas suas culturas, que tem em conta a sua própria particularidade e multiplicidade; que tem em conta o papel das autoridades tradicionais, que muitas vezes sentem-se completamente perdidas no âmbito do enquadramento democrático; deve ter em conta o papel fulcral da mulher de todas as feras em África.

No nosso contexto, sabemos que “a mulher africana é a porta de todas as entradas, e a saída de nenhuma saída não autorizada. A mulher africana é alegria de um continente com as suas várias nações e a sua única raça, ela é o fracasso da política e do poder quando se faz machista e é a vitória da política e do poder quando se faz humana, quando se torna ouvinte e se capitaliza como espaço de confiança e de reconhecimento de todos. Não há África possível sem estes atributos da mulher, não há África possível sem uma política que escuta a mulher e que permita que a sua opinião não seja apenas um mero disfarce do politicamente correcto e do eticamente aceitável. A África possível é a África madrugadora como a preocupação da mulher para com o seu lar, os seus filhos/as, o seu marido e toda a família alargada. A África possível é a África da ternura e do pragmatismo encarnado pela mulher através dos diversos cuidados que presta ao seu lar e à comunidade no seu dia-a-dia. Não poderemos amar verdadeiramente África se continuarmos a desprezar as suas mulheres e suas crianças, se a opinião da mulher continuar a ser uma espécie de favor que a comunidade lhe faz, porque não quer contar com ela em termos objectivos, porque lhe pintou com preconceitos de instabilidade, de insegurança e de fragilidade. Porque olha para ela como o problema de todos os problemas, o mal de todos os males e, portanto, aquela com quem não se pode nem se deve contar na primeira hora das tomadas das decisões. É a invenção dos preconceitos e da substituição ideológica que depois acaba por ser direccionada à mulher através dos mecanismos do “poder positivo não legislado”, o direito criado ou assumido a partir dos actos de todos os dias.

Se tivermos em conta que em África as mulheres são mais de metade da população do continente e, a nível global as mulheres de todo o mundo são a metade de toda a população mundial, então poderemos com maior propriedade, dar valor à figura da mulher não só para o nosso continente, mas a nível global. Sabemos que de cada vez que a mulher ganha um direito, conquista um direito, os seus ganhos e as suas conquistas cimentam a estabilidade local e regional para a paz e para o desenvolvimento geopolítico porque a mulher no seu exercício de responsabilidade é muito mais persuasiva e honra com brilho o seu compromisso. Sabemos graças à história etnográfica e história dos acontecimentos que muitas das reivindicações das mulheres africanas antecederam uma boa parte das reivindicações femininas no Ocidente moderno e contemporâneo. A descoberta do continente africano pelos europeus, também conheceu a resistência feminina ao lado dos homens africanos e isto antecede a luta feminista e a luta a auto afirmação do género no Ocidente. O fracasso da África reside na “ahistorização” do papel das suas mulheres, reside na negação da história positiva das suas mulheres, reside no facto de encurtar as epopeias femininas das suas heroínas. Países como Ruanda demonstram isso todos os dias, Ruanda pós genocídio teve 56% das mulheres nos seus respectivos governos e todos nós temos notícias e conhecimento da solidez da economia e da política de Ruanda.

Temos consciência de que apesar do brilho do bem-fazer e do saber-fazer da mulher africana, ainda assim, há muitos obstáculos que ela tem que superar, entre eles, o próprio preconceito machista. Mas, mesmo sabendo do preconceito machista, cremos que o preconceito maior com o qual ela se debate é o preconceito cultural e religioso para uma boa parte de África, que tem a ver com a tradição negativa. Estamos por exemplo a pensar na questão da mutilação genital, nos casamentos forçados e de conveniência clânica, o tráfico das crianças do sexo feminino e o preconceito sobre a mulher que padece de vírus de VIH. Estes males e preconceitos são mais prejudiciais à condição feminina da mulher africana do que qualquer

mal que possa abater sobre ela. Não há um mal pior que o mal do preconceito e não há cultura mais enferma que a cultura preconceituosa.

África só pode resgatar a sua cultura se lutar contra os seus preconceitos negativos elevando a condição da mulher e criando-lhe instrumentos e condições para lutar contra o mal que a cultura e tradição criaram para ela e contra ela, muitas vezes sem pedir a sua opinião. O horizonte possível para África é aquele de destruição positiva dos preconceitos culturais prejudiciais para as suas mulheres e crianças. Há que possibilitar que os dogmas culturais, intelectuais e religiosos sejam questionados para o bem da salvaguarda da própria cultura, da própria religiosidade e da própria intelectualidade. A política e os políticos que tomarem isso como uma iniciativa singular, salvarão todo o continente africano<sup>13</sup>.

A democracia que pensa a sua própria realidade, não pode não ter em conta estas necessidades e particularidades. É por isso, que o novo enfoque democrático em África e nos países lusófonos em particular deveria incluir na escolaridade pré-universitária a disciplina da **EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA**, assim como pensar a possibilidade de cadeiras como **“LITERATURA E INSTRUÇÃO PARA A EDUCAÇÃO”** também no pré-universitário. Uma educação para a democracia e uma literatura e instrução para a democracia, evitariam que caíssemos naquilo que Strauss chama ou designa por *“falta de espírito público”*<sup>14</sup> nas democracias modernas, isto é, a criação de cidadãos que só se interessam em ler as páginas desportivas dos jornais e as páginas das pequenas histórias e mais nada. Pensar num ensino da democracia que possa ser cimentado com apoio das nossas tradições orais, ajudaria não só a ter a qualidade viva dos nossos debates democráticos como também, a fundar uma democracia de raízes africanas que bebem das outras culturas mas

---

<sup>13</sup> Cf. Este trecho faz parte de um texto escrito a 31 de Julho de 2017 para um discurso “encomendado” para o dia internacional da mulher africana.

<sup>14</sup> Cf. Leo Strauss, *Liberalismo antigo y moderno*. Ed. Katz, Buenos Aires, 2007., p., 17.

que também podem reivindicar a sua originalidade política. Os diversos tipos de **ONDJANGO** que existem nas culturas africanas podem ser exploradas desde o ponto de vista democrático, ondjango como espaço de concertação de ideias, como espaço de recepção do ensinamento dos mais velhos, se aproximaria ao conceito grego de ágora. Uma educação para a democracia em África deveria ter em conta também os nossos **provérbios, adágios e aforismos** com uma acentuada moralidade, onde podemos encontrar a profundidade do ser africano, do espírito africano e da sua consciência moral e ética. Neles encontramos uma insondável e inesgotável sabedoria prática transversal a todo o continente. O que em Angola se designa como ondjango, na Guiné-Bissau aparece com o nome de **Djemberém** e em algumas circunstâncias com o nome de **Bantaba de djumbai**. Ambos são espaços de confraternização de carácter educativo desde o ponto de vista da recepção e de divulgação da cultura e do pensamento tradicional. Quer a expressão djemberém quer a expressão bantaba designam um espaço circular de modo geral coberto de capim ou chapa de zinco, podendo ser usados pelas pessoas de todas as idades mas em circunstâncias diferentes. É um espaço de reuniões e de encontro de carácter familiar, da aldeia ou do grupo onde muitas vezes saem as decisões que dizem respeito à comunidade, é um espaço legislativo da lei não escrita da comunidade. A palavra **djumbai** significa divertir-se, brincar, daí que, se bem o bantabá tem este carácter sério das tomadas de decisões, não obstante, esta seriedade é fundada na proximidade e na familiaridade comunidade o que faz com que o poder não seja algo estranho, algo longínquo e também faz com que o ensinamento e a transmissão não sejam vistos com a desmesura da grandiosidade. Contrariamente aos gregos e aos povos da Mesopotâmia, o lugar onde se ensina e onde se toma as decisões é frequentado por todos; pelas mulheres e crianças, pelos doentes e saudáveis.

Conforme vimos, o ondjango nos remete para a realidade da casa (NUNES, 1991, 159). Mas de que casa se trata? Trata-se da casa de

conversa, de reunião, de hospedagem, de partilha de bens/refeição/serviços, de educação/iniciação sociocultural, de entretenimento e/ou de fazer justiça. Antes de tudo, se trata de uma casa, ponto de partida e ponto de confluência; de uma casa com as condições de se poder sentar, reunir junto de alguns mais velhos; trata-se de um lugar de encontro<sup>15</sup>.

Esta aproximação de ondjango com a comunicação e gestão da casa permite-nos criar aqui uma relação comparativa com *oikos nomoi* xenofontino-aristotélico. Isto é, podemos reivindicar para o ondjango africano, as mesmas capacidades, os mesmos papéis ou funções institucionais que tinha o *oikos*, a partir da sua visão da “família, da propriedade da família e da casa”. Tal como vemos neste texto de Nunes citado por Martinho Kavaya, este ondjango é pluridisciplinar baseado em várias métricas sociais o que de certa forma também corresponde com aquilo que podemos encontrar na concepção da palavra grega *oikos*. A educação do ondjango, do ***djemberém*** ou do ***djumbai*** são portadoras do espaço familiar, da propriedade da família e da reflexão sobre a casa, sobre as coisas da casa e isso permite fazer com que o que se discute neste espaço seja efectivamente aquilo que importa à cidade, aquilo que importará à cidade um dia. E o que é que pode importar profundamente à cidade? Naturalmente as pessoas, a sua gente, os homens e mulheres, crianças e velhos, animais e plantas. No fundo, tudo que diz respeito ao homem e ao seu envolvimento social e espiritual e é isso que o ondjango africano pretende passar através dos seus diferentes *status* e fases, do mais novo ao mais velho e do mais velho ao mais novo.

Toda a vida parte do ondjango e lá encontra seu ápice. Aí, segundo a pertinência do vivenciado, o ohango (conversa/diálogo) tomava vários significados: “ondjango”, enquanto “ulonga” (relato da vida desde o encontro anterior), “elongiso” (ensinamento e aprendizado), “ekuta” (partilha de bens alimentares), “ekongelo” (reunião de

---

<sup>15</sup> Cf. Martinho Kavaya, *Freire e o Ondjango podem dialogar? Reflexões sobre o diálogo de Freire com o ondjango africano / Angolano*. GT: Educação Popular / n.06., p., 2., consultado em 30 de Outubro de 2017. <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gto6-2805-int.pdf>

caráter deliberativo), “ekanga/okusomba/okusombisa” (reunião para fazer justiça e sentenciar para punir ou absolver o argüido), “okupapala” (encontro de entretenimento, festas e danças culturais e tradicionais, conforme a situação vivida no momento: morte, caça, casamento, iniciação sociocultural e comunitária, acolhimento de uma visita etc.), “ondjuluka” (encontro para organizar um mutirão comunitário a favor de algum da comunidade em situação de doença, problema socioeconômico, intervenção de ajuda na sua lavoura etc.) (KAVAYA, 2006, p.147). Afinal, o ondjango é o habitat comunal e vital onde se desenham as relações de convívio geohistórico, econômico, sociocultural, político etc., em vista o bem comunitário<sup>16</sup>.

Educar para a conservação destes valores é também educar para a democracia e é educar para a manutenção da cultura e dos preconceitos positivos. A democracia em todo o sentido e em toda a sua história sempre conteve um elemento educativo muito forte e quase indissociável de si mesma: é o diálogo para gerar a cultura e a cultura para gerar diálogo. Não pode haver uma verdadeira democracia que dispense este binómio. O erro de pensadores como Platão em relação à sua recusa à democracia reside no facto de desprezarem excessivamente qualquer tipo de possibilidade para educação viável do homem democrático; reside no facto de não acreditarem que a democracia pode educar um **poloi** e fazer dele um **aristóis** à sua maneira, ou ainda este erro pode residir no facto de que estes pensadores não tiveram em conta que o **poloi** apenas pode querer ser simplesmente e eternamente um **poloi** mesmo sendo democrata. O erro consistiu em pensar que os que podem e devem governar a cidade deviam deixar de ser das suas respectivas camadas e passar a ser aristocratas. É um erro que ainda vemos hoje.

---

<sup>16</sup> Cf. Ibid., p., 3.