

O CONCEITO DE ENSINO¹

por

John Passmore

Poderia parecer natural ou mesmo obrigatório começar com uma **definição**². "O que é ensinar? Ensinar é..." Muitos filósofos, especialmente de orientação analítica, começaram a construir uma definição com o louvável intuito de clarificar esta discussão. Vejamos um tipo particularmente válido de definição a que se chegou. "Ensinar", escreve Israel Scheffler, "pode ser caracterizado como uma actividade que visa promover a aprendizagem e que é praticada de modo a respeitar a integridade intelectual do aluno e a sua capacidade para julgar de modo independente"³. Inúmeras questões estão porém aqui envolvidas. Será verdade que o objectivo do ensino é a consecução da aprendizagem? Não poderá um ser humano ensinar outro de forma inconsciente, pelo simples exemplo? ("Ele ensinou-me, embora não intencionalmente, que não se deve confiar nas autoridades"). Por outro lado, será suficiente, para que uma qualquer actividade possa ser considerada como ensino, que vise a realização da aprendizagem? Não seria estranho dizer que tínhamos ensinado alguém a nadar mesmo que, depois de todos os esforços, essa pessoa não fosse capaz de nadar? Dado que, em geral, se condenam hoje certos estilos de ensino como "autoritários", até que ponto poderá ser verdade que ensinar, *por definição*, seja "respeitar a integridade intelectual do aluno"?

Estes problemas podem parecer verdadeiros problemas. Inclusivamente, seria possível realizar um seminário muito animado com o objectivo de os discutir. Mas, por muito viva que essa discussão fosse, seria infrutífera. (A distinção vital entre uma discussão *viva* e uma discussão *frutífera* é demasiadas vezes ignorada pelos entusiastas dos métodos tutoriais.) A palavra "ensino", como a maioria das palavras de uso diário, não tem limites perfeitamente definidos. Um professor pode

¹John Passmore, The Philosophy of Teaching, London: Duckworth, 1980, pp. 19-33.

²O destaque (a bold) dado a este conceito, bem assim como a alguns outros que se seguem, são da nossa responsabilidade (N.T.).

queixar-se com razão, dizendo: "Estou há seis meses a ensinar matemática a esta turma e os alunos ainda não aprenderam nada". Pareceria pois que Scheffler tem razão: ensinar é ter como objectivo "promover a aprendizagem" mas não, necessariamente, alcançá-la. Contudo, um aluno dessa mesma turma poderia, com igual propriedade, descrever a mesma situação nos seguintes termos: "aquele professor não me ensinou nada". O que pressupõe que, se o aluno não conseguiu aprender, o professor não estava a ensinar mas somente a "tentar" ensinar. O que quer dizer que, ensinar, significa umas vezes "visar promover a aprendizagem" e, outras, "conseguir efectivamente promovê-la", isto é, umas vezes refere-se a uma *tentativa*, outras vezes, ao seu *sucesso*. Seria muito estranho, já o dissemos, que um professor dissesse: "ensinei-o a nadar mas ele não sabe nadar". E, contudo, não seria inadequado um comentário sarcástico do tipo: "ele ensinou-me a nadar e, por isso, naturalmente, não sei nadar." Como o exemplo sugere, a força da palavra "ensino" varia com a sintaxe em que se enquadra. "Ensinou" na frase: "ele ensinou-me a *nadar*", não se comporta da mesma maneira que "ele ensinou-me *natação*". "Ensinar" é, de facto, uma palavra com raízes profundas, com uma longa história. Palavra que possui uma multiplicidade de aplicações idiomáticas que não cabem numa definição capaz de nos dar a "essência" ou o "verdadeiro significado" de ensinar. Qualquer tipo de definição leva imediatamente a contra-exemplos.

Perante isto, dir-nos-ão que não há "essências" ou "significados verdadeiros". No entanto, para falar de forma sensata e clara sobre o ensino, *necessitamos* de uma definição precisa. E na verdade, desde que essa definição seja consistente com algumas das principais formas de uso da palavra "ensino", pouco importa que haja variantes idiomáticas ou expressões às quais a definição não se aplique. Na sua relação com a linguagem vulgar, a definição é, inevitavelmente, e até certo ponto, estipulativa e não descritiva. Trata-se de uma característica de todas as definições teoricamente úteis e que não reduz a sua utilidade.

A tese segundo a qual, para sermos claros em qualquer investigação intelectual séria, seria necessário começar por definições precisas, tem uma longa história que vem desde Platão. As definições desempenham um papel importante na geometria Euclidiana, durante tanto tempo vista como o exemplo supremo do

³Israel Scheffler, Reason and Teaching, London, 1973, p. 67.

que deveria ser uma investigação. No século XVIII, era voz corrente que a Sociologia não era tão bem sucedida como a Física porque nela se utilizavam termos obscuros e mal definidos, opinião que ainda hoje persiste. Consideremos o seguinte excerto de Crossman em Platão Hoje: "se não soubermos exactamente o significado das palavras que utilizamos não podemos discutir nada com proveito. A maioria dos argumentos fúteis, em que todos nós gastamos tanto do nosso tempo, resulta, em grande parte, do facto de, cada um de nós, ter os seus próprios significados vagos para as palavras que utiliza e partirmos do princípio que os nossos interlocutores usam essas palavras com o mesmo sentido. Se, logo de início, definíssemos os nossos termos, poderíamos ter discussões muito mais proveitosas"⁴. A isto poderíamos chamar, em referência aos diálogos de Platão, a "falácia Socrática". Falácia que consiste em supor que não podemos empregar termos de modo sensato se não os soubermos definir. "Quando apresento a descrição: "o chão estava completamente coberto de plantas", será que isto quer dizer - pergunta Wittgenstein que discute esta questão de forma adequada - "que não sei o que estou a dizer até ser capaz de dar uma definição de planta" ?⁵ Não haverá melhor maneira de iniciar aquilo que Crossman chama "argumentos fúteis" do que começar por procurar a verdadeira definição de *palavras de textura aberta*.

Não se pretende com isto dizer que não há nunca vantagens em se dar uma *definição*, ou, pelo menos, uma *descrição geral* da forma como pensamos usar a palavra. Por vezes, necessitamos de remover ambiguidades. No exemplo de Wittgenstein, não interessa se alguém está, erradamente, a supor que Wittgenstein se está a referir a "plantas" fabricadas industrialmente ou a "plantas" de florescimento natural. Já, por exemplo, na frase: "gostaria de ver toda a Austrália coberta de plantas", essa ambiguidade poderia ser importante tornando-se necessária uma elucidação. Por outras palavras, quando percebemos que não estamos a ser compreendidos, torna-se necessário esclarecer: "estou a usar a palavra 'planta' em sentido botânico". O que, contudo, está longe de ser uma definição.

Poderá surgir uma certa confusão resultante do facto de, todos nós,

⁴ R. H. Crossman, Plato Today, London, 1937, pp.71 segs. Esta passagem é citada por Karl Popper em The Open Society and Its Enemies, 4 ed., New York, 1962, vol. 2, pp. 16-17, como parte da sua crítica ao essencialismo. Ver as suas notas, vol. 2, pp. 293-294. Não posso concordar inteiramente com o que Popper diz acerca deste tema, como se pode ver das minhas observações: as clarificações verbais, são, acho eu, um pouco mais importantes do que ele acha.

usarmos umas vezes a palavra "ensino" como significando qualquer *tentativa* de levar uma pessoa a aprender algo e, outras vezes, para significar que se consegue que alguém *efectivamente* aprenda alguma coisa. Mas não conheço qualquer confusão pedagógica significativa que, *de facto*, tenha a sua raiz nesta ambiguidade. Normalmente, ou o contexto clarifica o que se quer dizer, ou a ambiguidade é inconsequente, nada restando dela. Na maioria dos casos, "ensinar" significa "tentar ensinar". Isto porque o que nos interessa é o que os professores tentam fazer. Garantimos assim a liberdade necessária que nos permite usar a expressão "ensino com sucesso", expressão que se tornaria pleonástica se "ensino" fosse *identificado* com "ensino com sucesso". Se a ambiguidade se revela importante, poderemos então facilmente clarificar a situação substituindo "ensinar", de acordo com as circunstâncias, por "tentar ensinar" ou por "ser eficaz no ensino". Por outro lado, agarrar-se a uma definição rígida, por exemplo, *nunca* escrever "ele não ensina nada à turma", mas sim "ele não consegue ser bem sucedido em ensinar algo à turma", seria ir tão frontalmente contra os hábitos estabelecidos que, por certo, sucumbiríamos, mais cedo ou mais tarde.

Neste ponto, há um contraste interessante entre "ensino" e "**educação**". Isto porque a palavra "educação" cria *de facto* ambiguidades incómodas. Por vezes, a palavra é utilizada como sinónimo de "formação" em termos gerais. É o que se passa com a obra de John Lock Alguns pensamentos relativos à educação. É também o que Hume tem em mente quando condena a "educação" como fonte das nossas crenças confusas e irracionais. Mas, outras vezes, "educação" significa apenas "escolaridade", como quando, por exemplo, se diz que "15 por cento do produto nacional é dedicado à educação". Outras vezes, "educação" significa, de modo ainda mais restrito, exactamente os 15% do orçamento nacional relativos à educação. Outras vezes ainda, educação significa um determinado tipo de escolaridade recebida por aqueles a quem chamamos "pessoas cultas".

Em muitas situações, o próprio contexto clarificará o significado da palavra. Por exemplo, quando John Wain declara que "na União Soviética não existe essa coisa chamada educação", certamente é ao último significado de "educação" que se reporta. Contrapor a essa afirmação um pacote de estatísticas seria, neste caso, perfeitamente absurdo. Menos óbvio é negar que, pelo facto de a educação não ter "objectivos", uma determinada maneira de educar, ou o próprio sistema escolar,

⁵ Ludwig Wittgenstein, Philosophical Investigations, 1, 70.

não possam ter objectivos. Pelo contrário, dizer que a educação não tem "objectivos" pode significar que não estamos a procurar fazer pessoas educadas "com vista a um determinado fim". Neste ponto, a confusão vai crescendo e continua a aumentar. Um livro sistemático sobre Filosofia da Educação teria que distinguir entre 1) educação como criação; 2) educação como escolaridade; 3) educação como formação de pessoas cultas - já para não falar de 4) educação enquanto *estudo* destes processos. Quando eu próprio usar a palavra "educação" - o que penso fazer poucas vezes - tentarei tornar claro a qual dos sentidos me estou a referir.

Considero um erro procurar uma definição formal de "ensino". Contudo, há que chamar a atenção para um ponto frequentemente assinalado acerca do ensino: o facto de se tratar de uma **relação triádica**. Para todo o X, se **X ensina**, deve existir **alguém** e **algo** que é ensinado por X. (Isto é verdadeiro, tanto no caso em que "ensino" significa "tentar ensinar", como quando significa "ser bem sucedido no ensino".) Um pormenor, porventura menos conhecido, é que o ensino é uma relação triádica "*escondida*" em oposição ao que acontece com uma relação triádica "*aberta*", como, por exemplo, "dar".

Salvo utilização idiomática muito especial, ou quando os constituintes da relação estão obviamente fora do contexto, não conseguimos compreender a expressão "ele dá". "Ele dá" não é uma afirmação. Com a mesma reserva, tão pouco compreendemos as afirmações: "ele dá livros" ou "ele dá ao tio". E isto porque o carácter triádico de "dar" é *aberto*. Pelo contrário, "ele ensina", "ele ensina aritmética" ou "ele ensina crianças atrasadas", são afirmações todas elas inteligíveis. Se dissermos que o ensino é uma relação triádica ou que, na linguagem de Sir John Adams, "possui dois acusativos" - apesar de "ensinar" poder ser usado como verbo intransitivo e, em "ele ensina aritmética" e "ele ensina crianças atrasadas", o verbo só ter um acusativo - isto deve-se ao facto de reconhecermos que, se alguém ensina, "*deve existir algo* para ensinar e **alguém** a quem ensinar, mesmo quando isso não é explicitamente referido. Por outras palavras, quer estejamos ou não interessados em saber, quer precisemos ou não de perguntar, deve sempre haver qualquer tipo de resposta para a pergunta "**Ele ensina o quê e a quem?**", razão pela qual considerei que o "ensino" é uma relação triádica *escondida*. É que a sua natureza triádica não é imediatamente aparente na

gramática da nossa língua.

A importância principal do facto do "ensino" ser uma relação triádica escondida em oposição a uma relação triádica aberta, deve-se ao facto de podermos não dar importância à sua natureza triádica, enquanto que é quase impossível não o fazer com a natureza triádica do "dar" ou, usando um conceito ainda mais próximo de "ensinar", do "dizer". O facto de "ele ensina" poder funcionar como uma frase completa, leva-nos a acreditar que o "ensino" é o nome de uma habilidade específica, na qual o indivíduo é "bom" ou "mau", independentemente daquilo que ensina ou de a quem ensina. Da mesma maneira, "nadar" é o nome de uma "habilidade" e uma pessoa é boa ou má em natação onde quer que nade e sempre que nade. Entre nós, existe ainda a crença de que ser-se capaz de ensinar significa ser-se capaz de ensinar qualquer coisa. Tal crença é favorável aos administradores educativos que resolvem o problema da falta de professores de Química com a transferência de um biólogo ou de um professor de francês. No entanto, é óbvio que uma pessoa pode ser bom professor de Filosofia de alunos finalistas e mau professor de futebol de crianças de seis anos. Dito de outro modo, para se ser bom professor tem, não só que se *saber* algo acerca daquilo que se está a ensinar, mas *preocupar-se* com isso e *interessar-se* pelos estudantes que se está a ensinar. Mais do que um "diploma" que ateste que o professor adquiriu determinadas "habilidades", importa que ele tenha conhecimentos sobre aquilo de que está a falar e esteja interessado em que os seus alunos aprendam o que espera ensinar-lhes.

"Ensinar" é semelhante a uma outra relação triádica - "**curar**". Dizer que um terapeuta é bom a curar adultos com doenças neuróticas não implica, de modo algum, que esse terapeuta seja igualmente bom a tratar nevroses infantis - pode até ser uma dessas pessoas que detesta crianças - e, muito menos, que seja igualmente bom no tratamento da gripe em adultos. O meio para se verificar se esse terapeuta é bom não consiste, certamente, em verificar se domina de forma correcta as técnicas correntes - embora seja admissível que alguns dos seus colegas-médicos possam cair na tentação de o julgar nestes termos - mas sim em verificar se os seus doentes melhoram efectivamente. De forma semelhante, os meios que permitem saber se alguém é bom professor não consistem em verificar se escreve com clareza no quadro, se mantém a disciplina ou se sabe utilizar o mais recente apoio visual, mas se os alunos aprendem o que lhes tenta ensinar. Nunca é demais

sublinhar que ensinar é ensinar algo a alguém.

Um outro modo de não fazer justiça ao carácter triádico do ensino é descrevê-lo como "**centrado na criança**". O slogan "ensinamos crianças, não disciplinas" é sem dúvida útil como arma contra os que se esquecem que ensinar é ensinar a *alguém* pondo toda a ênfase na estrutura tradicional daquilo que é ensinado. Especialmente em matérias bem articuladas como a matemática, mas não só, o professor pode com facilidade cair na tentação de supor que, se as suas aulas forem academicamente bem ordenadas e meticulosas, nada mais se pode legitimamente esperar dele; que, se perante estas circunstâncias, os seus alunos não aprendem, tal se fica a dever exclusivamente à estupidez dos alunos (é o síndrome das "pérolas-a-porcos"). "Ensino centrado no aluno" significa então que o objectivo do professor não é meramente expor uma matéria mas sim ajudar alguém a aprender algo. Quaisquer que sejam as virtudes de uma exposição lógica, ela falha como ensino se não tiver esse resultado. Mas, ao mesmo tempo, quando o professor tenta ensinar *algo* aos seus alunos, não deixa de ser importante o que esse algo é: roubar bolsos, como no caso de Fagin, ou pensar de modo crítico, como no caso de Sócrates. Em ambos os casos, o professor tem que ensinar, *tanto* os alunos, *como* os assuntos em questão. Interessar a criança, respeitá-la como pessoa, amá-la - nenhuma destas relações diádicas, qualquer que seja a sua importância, é equivalente a ensiná-la, embora algumas possam ser condições necessárias para o fazer. Tendo em vista a estrutura triádica do ensino, o grande problema para o professor consiste em conciliar o respeito pela criança e o respeito por aquilo que está a ensinar. Felizmente, estes dois aspectos não são de modo algum inconciliáveis. Apresentar a uma turma, digamos assim, uma fraca imitação da ciência sob a capa de estar a ensinar ciência mas com o propósito real de manter a classe divertida, não é mostrar respeito nem pela ciência nem pelo aluno.

Voltemos à fórmula "**X ensina algo a alguém**". Vejamos o que, nesta fórmula, pode ser substituído por X, por algo e por alguém. Geralmente, partimos do princípio que X representa um indivíduo - uma mulher, em livros americanos sobre educação; um homem, em livros ingleses como neste. Vale a pena notar que, na linguagem de todos os dias, X é por vezes substituído, não pelo nome de uma pessoa, mas por palavras como "natureza", "experiência", ou "ambiente". Costumamos dizer que "a natureza ensina os pássaros a construir os seus ninhos" e

também que "ensina aos amantes o que devem fazer". Da mesma maneira, diremos que a experiência ensinou alguém a não confiar em ninguém. A um nível mais profissional, Maria Montessori declarou que, "nas nossas escolas, o próprio ambiente ensina as crianças"⁶

É tentador pôr de lado estas afirmações como metafóricas, irrelevantes para qualquer estudo sério sobre o ensino. Contudo, a sua ocorrência tem um significado determinado. Afirmações deste tipo testemunham, de forma inconsciente, a importância do ensino na vida humana, importância essa que, por vezes, se exagera. Quando vemos alguém executar uma tarefa complexa, somos tentados a inferir que alguém lhe ensinou a fazer aquilo e, se não conseguirmos encontrar um professor humano, substituímo-lo pela "natureza". Fazemos o mesmo quando - como no caso dos pássaros ou dos amantes - não há qualquer evidência de que o comportamento em causa tenha sido aprendido. E, quando verificamos que algo foi aprendido, temos ainda mais tendência para procurar um professor, seja ele a "experiência", a "natureza" ou até o "ambiente".

É necessário resistir a esta tendência. É um facto importante que pode haver aprendizagem sem que ninguém ensine. Porque a nossa preocupação actual diz apenas respeito àquele tipo de aprendizagem que decorre do ensino, podemos desafiar a nossa língua e admitir, como substitutos de X em "X ensina algo a alguém", apenas *nomes próprios* de pessoas ou *descrições precisas*, do tipo "o director", que podem ser substituídas por nomes próprios. Pela própria natureza do caso é só a um tal tipo de professor que me dirijo.

Contudo, quais os nomes próprios que podem ser substituídos? Para responder a esta questão, temos que chamar a atenção para uma certa ambiguidade. "Ensinar" pode ser usado para referir, quer uma **ocupação**, quer um acto particular. Se se utilizar "ensino" no sentido de uma ocupação, como por exemplo em "X ensina ciências a estudantes mais adiantados", X somente pode ser substituído por nomes de **profissionais do ensino**. Mas, em frases do tipo: "X está a ensinar alguém a fazer algo", é muito plausível substituir X pelo nome de *uma pessoa, qualquer que ela seja*, excluindo bebês, idiotas, etc. Uma tal afirmação poderá ser sempre verdadeira visto que não há um único ser humano que, algum

⁶ Maria Montessori, The Child in the Family, trad. ingl. de N. R. Cirilo, New York, 1970, p 138.

dia, não tenha ensinado algo a alguém. Neste sentido, a frase "qualquer pessoa pode ensinar" é uma afirmação verdadeira, embora os professores profissionais não gostem de admitir tal facto. Não só qualquer pessoa pode *tentar* ensinar, como qualquer pessoa pode ser *bem sucedida* no acto de ensinar algo a alguém. Os adultos ensinam as crianças, as crianças ensinam outras crianças, tanto nas sociedades mais primitivas como nas mais complexas. O facto de todos os seres humanos ensinarem é, em muitos sentidos, o facto mais importante da vida humana: facto em virtude do qual, ao contrário de outros elementos do reino animal, os homens são capazes de transmitir características adquiridas. Se se deixasse de ensinar, se nos satisfizéssemos apenas em amar, a humanidade perderia as suas características distintivas. Mas, a antítese desta afirmação é falsa; o pai que ama o seu filho certamente o ensinará como expressão do seu amor. O desamparo do recém-nascido confirma-o. (A hostilidade para com qualquer tipo de ensino que, por vezes, se encontra entre os reformadores radicais de educação, tal como muitos radicalismos, é reaccionária e, em extremo, anti-humana na sua raiz). Quando o professor Oakeshott escreve que "a iniciação ao '*geistige welt* (mundo espiritual) da realização humana é obra do '*Sage*' (sábio), isto é, do professor... que é o *Sage*, do professor enquanto agente da civilização"⁷, ele está, suponho eu, a exagerar o papel do *Sage*-professor. Somos iniciados na civilização por um grande número de pessoas, tanto no que é bom como no que é mau para o nosso "mundo espiritual". O *Sage* é importante porque inicia *transformações* no nosso "mundo espiritual" e não porque, sozinho, nos possa iniciar na civilização. A maior parte dessa tarefa é feita pelos nossos pais, pelos nossos amigos, pelos livros que lemos.

A situação é contudo totalmente diferente quando se encara o ensino como *uma ocupação* ou quando se especifica, de modo particular, o "algo" e o "alguém" na frase "ele ensina algo a alguém. Nesse caso, não é verdade que qualquer pessoa possa ter como ocupação ser *professor* - a sua capacidade para ensinar, o seu conhecimento, a sua paciência podem ser demasiado limitadas para que isso seja possível. Da mesma maneira, não é verdade que qualquer um possa ensinar crianças disléxicas a ler, ou que possa ensinar Física Quântica ou matemáticas avançadas. É exactamente por essa razão que, hoje em dia, os professores profissionais são submetidos a um estágio especial ou encorajados a adquirir um determinado grau de conhecimentos em áreas particulares. A opinião tradicional

⁷ Michel Oakeshott, Learning and teaching, in R. S. Peters (ed.), The Concept of Education, London, 1967,

dos gregos segundo a qual o ensino era uma tarefa de todos, e, conseqüentemente, não era tarefa de ninguém, desmoronou-se assim que os próprios gregos desenvolveram disciplinas como a Matemática. A partir desse momento deixou de ser verdade que toda a gente pudesse ensina-las.

Precisamos, então, de distinguir com cuidado as duas proposições "toda a gente pode ensinar alguma coisa a alguém" e "toda a gente pode ensinar qualquer coisa a qualquer pessoa". É porque a segunda proposição é falsa que temos escolas e tornamos a sua frequência obrigatória. É porque não conseguimos reconhecer a verdade da primeira proposição que exageramos as virtudes e a necessidade da **escolaridade**. Goethe, ao experimentar, na sua juventude, o impacto do movimento contra a escola que se fez sentir no século XVIII - ele que tinha sido fundamentalmente ensinado pelo seu pai - foi levado a rejeitá-la como fruto de "*diletantismo pedagógico*". "O pedantismo e o peso apontado aos mestres das escolas públicas, escreveu ele, está na origem do aparecimento deste mal. Procurou-se algo melhor, mas *esqueceu-se até que ponto o ensino pode ser defeituoso quando não é ministrado por professores profissionais*"⁸. Digamos que Goethe compreendeu perfeitamente a principal causa do movimento contra a escola que abalou o seu e o nosso próprio tempo⁹. Mas, por reacção, foi levado a enunciar um princípio demasiado forte que, no entanto, foi considerado sagrado, especialmente na Alemanha e nos E. U. A..

Mesmo dentro da escola, ansiosos como estamos por evitar a exploração das crianças pelo velho sistema monitorial, esquecemos com frequência que as **crianças** podem ser superiores aos professores a ensinar algumas coisas a algumas crianças. Na verdade, acontece que, muitas vezes, as crianças compreendem melhor as dificuldades que outras crianças sentem do que os próprios professores; elas são muito mais capazes de fazer perguntas aos seus colegas e aos professores. Ora, as nossas escolas deram tanta importância à competição e preocuparam-se tanto com o acto de "copiar", que desprezaram a capacidade de ensino que as crianças detêm, quer no interior de uma mesma classe, quer de classes mais avançadas. Isto sem mencionar o facto de as crianças

p.159.

⁸ J. W. von Goethe, *Dichtung und Wahrheit*, trad. de Johon Oxenford sob o título *The Autobiography of Johann Wolfgang von Goethe*, London, 1971 (reprint 1974), p. 27 (sublinhados nossos).

⁹ Consultar por exemplo, Everett Reimer, *School is Dead*, Hamondsworth, 1971 ou Paul Goodman, *Growing up Absurd*, London, 1970.

aprenderem ao ensinar.

A verdade que dá força à teoria da desescolarização de **Illich** decorre do facto de muitas crianças aprenderem efectivamente mais fora da escola do que dentro dela, aprenderem mais com os seus pares ou com os mais velhos do que com os seus professores. Mas, a verdade é que, fora da escola, as crianças podiam nunca encontrar aquilo que verdadeiramente necessitam de aprender ou alguém capaz de as ensinar. Para crianças muito inteligentes, com acesso a livros e com pais que as ajudassem, a abolição das escolas poderia ser pouco relevante. Porém, com crianças que não tivessem estas vantagens, o efeito dessa medida seria muito diferente. Há ainda muito a dizer à cerca da descentralização do ensino e da entrada no processo de ensino de pessoas que não querem devotar as suas vidas ao ensino mas que, mesmo assim, têm um contributo especial a dar. (A tendência do último século foi exactamente a contrária - fechar as escolas a todos os que não são professores profissionais e centralizar o ensino nas escolas) No entanto, as escolas e os professores profissionalizados continuam a ser muito necessários.

É a falsidade da proposição segundo a qual "qualquer indivíduo pode ensinar algo a alguém" que justifica a **formação de professores**. Reconhecendo isto, poderíamos ser tentados a pensar que é absolutamente desnecessário formar professores, com excepção de lhes ser ensinado *aquilo* que, de facto, vão ensinar. Temos que admitir que a tentativa de organizar cursos sobre métodos de ensino leva, frequentemente, à enunciação de puras trivialidades tais como: "deve-se ajustar o ensino ao nível das crianças que estamos a ensinar". Estas banalidades só adquirem sentido na prática do ensino: por vezes, é necessário chamar a atenção de um professor estagiário que está a esquecer-se que as crianças têm poucos conhecimentos ou que está a ir depressa demais. Na verdade, muitos professores universitários são incompetentes por que ninguém nunca lhes disse que são inaudíveis, ou que o que escrevem no quadro é invisível, ou que dão como sabidas demasiadas coisas. Mesmo assim, é frequente que os professores se mostrem desdenhosos com o conteúdo intelectual da formação que recebem - mesmo quando admitem o valor da formação de professores. E, na verdade, certas críticas dirigidas às aptidões das pessoas, úteis em determinadas situações, podem ser completamente desprovidas de conteúdo quando estabelecidas como princípios

gerais¹⁰.

Daqui não se infere que, embora a ideia seja sugestiva, a formação de professores, com excepção da prática do ensino, deva ser abolida, que os professores devam ser simplesmente seleccionados entre aqueles que tiveram uma sólida educação, sem quaisquer outras componentes. Pelo contrário, a formação de professores deveria ser estendida aos professores universitários. Em primeiro lugar, antes de começar a ensinar uma cadeira, o professor deveria ser encorajado a *pensar nela de modo especial*, a perguntar a si próprio qual o objectivo de a ensinar, quais os critérios com que vai poder avaliar o sucesso do seu ensino, que importância tem essa cadeira na educação geral da criança, o que é que os alunos vão poder reter dessa cadeira se não continuarem os estudos nesse sentido. Ora, estas questões não podem de modo algum ser levantadas durante um curso universitário. (Provavelmente, também não são adequadamente discutidas nos cursos de formação de professores). Em segundo lugar, ensinar disciplinas particularmente difíceis ou ensinar pessoas deficientes envolve capacidades de perícia que podem ser aprendidas da mesma maneira que quaisquer outras capacidades. Isto é verdadeiro, pelo menos para alguns tipos de deficiência. Outras vezes, reclama-se do professor a capacidade de tolerância, de compreensão simpática, a vontade de corresponder a esforços, capacidades estas que não constituem formas de perícia. Mas, clarificar tais distinções implica, desde logo, ter feito um certo progresso como professor.

Existem igualmente "problemas metodológicos" especiais - relativos do ensino da leitura ou ao ensino de línguas estrangeiras - nos quais o professor precisa de ser esclarecido e nos quais tem que, de certa maneira, escolher entre procedimentos alternativos. Apesar de tudo, é saudável para quem está empenhado na formação de professores, lembrar que toda a gente pode ensinar e que alguns professores não profissionalizados ensinam muito bem. Isto pode desencorajar as tentativas de fazer do ensino uma mística por intermédio da transformação de um conjunto de *receitas* em "princípios de educação", porventura com a ajuda de uma linguagem especialmente concebida para fazer com que o trivial possa parecer profundo.

Se o professor-orientador se lembrar do carácter triádico do ensino, isto vai ajudá-lo a evitar a tentação - tão divulgada na parte final do século XIX, quando os formadores de professores eram geralmente conhecidos como "metodólogos" - de

¹⁰ Comparar com James D. Koerner, The Miseducation of American Teachers, Boston, 1973.

imaginar a existência de *um método único* aplicável ao ensino de qualquer disciplina e a qualquer aluno. É certo que pode existir um tal método, tal como pode haver uma panaceia que cure alguém de alguma doença. Nada *demonstra* que tal método não exista. Mas, considerando a diversidade do que é ensinado e a diversidade dos que são ensinados, e para pôr a questão de modo suave, é altamente improvável que um tal método exista. A julgar pela história, a tentativa de formular um tal método leva a uma abordagem mecânica e artificial do ensino (como, por exemplo, o célebre plano de lição de Herbart) ou à vacuidade dos manuais para professores.

Reagindo à opinião segundo a qual há um único método de ensino universalmente aplicável, podemos ser levados a concluir que o professor tem apenas como função fornecer aos alunos as condições necessárias para que eles aprendam. Aceitar esta tese, é subestimar o papel do professor. Por exemplo, ao demonstrar à turma como se faz algo, o professor está a fazer muito mais do que, como é moda dizer, "facilitar a aprendizagem". Um pai "facilita a aprendizagem" ao proporcionar ao filho um lugar sossegado em que ele possa trabalhar ou ao arranjar-lhe acesso a uma biblioteca. Mas, a função do professor vai muito para além disso.

O teórico de educação J. E. Adamson disse um dia que "todo o processo (de aprendizagem) se desenrola entre o indivíduo e o seu mundo e que o professor está fora, é exterior a esse mundo... Nessa misteriosa e sintética actividade (a aprendizagem), através da qual o aluno se apropria do mundo e para ele contribui, formando e, simultaneamente, sendo formado por ele... o professor não tem lugar nem dela faz parte"¹¹. Pondo de lado o vocabulário Neo-Kantiano em que se exprime, o que Adamson pretende dizer é, em parte, verdade. É verdade que é ao aluno que cabe a aprendizagem. É igualmente verdade que aquilo que aprende, ou aprende a fazer, está "no mundo", que o seu objecto de aprendizagem não são as actividades ou intenções do professor. Mas, embora aquilo que a criança aprende seja independente do professor, a criança aprende-o "através" do professor. A criança aprende as leis do movimento de Newton *através das afirmações do professor*; aprende francês *enquanto língua falada pelo seu professor*, mesmo quando o que aprende não se reduz a ser capaz de proferir as frases que o professor proferiu - o que só aconteceria se fosse muito mal ensinada. É certo que, em limite, o professor acaba por ficar de fora do processo de aprendizagem - a

¹¹ J. E. Adamson, The individual and the Environment, London, 1921, p. 27.

criança não aprende *o francês do professor* mas sim *francês*¹². No entanto, este facto não torna o professor menos essencial. Sublinhar que qualquer um pode ensinar e que o ensino não é a designação de um método especial, não equivale a reduzir o professor a um papel meramente passivo.

Voltemo-nos agora para o "algo" e o "alguém" em "X ensina algo a alguém". Vejamos primeiro o "**alguém**". Poderá toda a gente ser ensinada? Não se trata-se aqui, é claro, da pergunta puramente empírica que consiste em saber se e quantos indivíduos podem aprender. Com as devidas reservas, deveria ser possível dizer que toda a gente consegue aprender, da mesma maneira que toda a gente sabe ensinar - afirmação da qual, no entanto, não se infere que toda a gente possa aprender tudo. Tudo o que se pode dizer acerca disto é que os professores têm o dever moral de não abandonar a esperança, de procurar sempre mudanças nos seus procedimentos que tenham como efeito ensinar aquelas crianças que, numa determinada altura, consideram impossível ensinar, inicia-las em actividades proveitosas nas quais, num determinado momento, não conseguem ver maneira de as iniciar. Ao serem confrontados com os problemas da massificação do ensino há o perigo de os professores desistirem e "fingirem" ensinar quando apenas estão a actuar como guardas. (Dir-se-há então que o que estão a fazer é "desenvolver a personalidade da criança").

Uma questão mais geral surgirá quando perguntamos se, o que vai ser substituído por alguém em "X ensina algo a alguém", é o nome de um pessoa ou de uma turma. Em muitos dos clássicos da educação - Alguns Pensamentos Sobre Educação de Locke e o Émile de Rousseau - parte-se do princípio que "alguém" significa uma **criança individual**, ensinada separadamente dos colegas. De facto, podemos ter a tentação de argumentar qualquer coisa do tipo: só os indivíduos podem aprender, e, portanto, o ensino só pode ser ensino de indivíduos. Partindo do princípio que há muitas coisas que podem ser dadas, tanto a uma turma como a um aluno individual - tanto um aluno individual como uma turma inteira podem ser retidos durante a hora normal da aula - poder-se-á argumentar que uma **turma** não pode ser *ensinada*, que, quando se diz "Jones ensina Matemática à turma" se trata apenas de uma maneira sintética de dizer "Jones ensina matemática a Smith, a Brown, a Robinson, etc.. De um argumento como este podem por vezes ser

¹²Tendo em vista estes factos, o professor é por vezes considerado como um catalizador. A comparação é

retiradas conclusões práticas do tipo daquelas em que se diz que o sistema tutorial de Oxford é o melhor meio de ensino, que turmas pequenas são melhores que turmas grandes, que a universidade ideal consistiria em colocar um aluno e um professor sentados nas extremidades de um tronco de árvore.

É errado supor que a "verdadeira" relação do ensino se estabelece entre o professor e cada elemento da turma se com isto se considera que, quando um professor se dirige a um membro da turma, está exclusivamente a ensinar aquele determinado aluno. (Daqui inferir-se-ia que um membro de uma turma de trinta alunos, inevitavelmente, desperdiça a maior parte do seu tempo dado que o professor se dirige frequentes vezes a outra pessoa; quanto mais pequena for a turma tanto mais se dirigiria o professor a cada aluno, etc.). É esta a raiz da importância que Dewey atribui à turma como instituição social: tanto aquilo que o professor pode ensinar como a qualidade do seu ensino são influenciados pela estrutura da turma, o tipo de crianças que contêm, a maneira como é seleccionada e organizada, o seu lugar dentro da escola. Ensinar uma criança sozinha é muito diferente, e não necessariamente melhor, que ensiná-la quando integrada numa turma. Se "ensinar" fosse idêntico a "falar para", então, ensinar uma turma seria inevitavelmente pior. Mas, mesmo numa turma autoritária, o aluno pode aprender com as perguntas que os seus companheiros fazem e com a reacção do professor a essas perguntas. Quando a discussão é encorajada pelo professor, isto torna-se ainda mais óbvio. E, se a turma for dividida em subgrupos para trabalhos de colaboração, cada aluno tem ainda mais a ganhar. Num pequeno grupo, o aluno aprende a explicar-se, a comunicar, a compreender, a criticar e a aceitar a crítica - digo, *pode* aprender, e não, *vai* aprender, dado que a aprendizagem não é nunca automática, como por vezes se julga. Será talvez melhor dizer que X ensina *alguém na classe*, considerando como caso extremo aquele em que X só ensina uma única pessoa.

A questão que consiste em saber qual a melhor turma para que o ensino seja mais eficaz, isto é, se a criança é melhor ensinada em pequenos ou em grandes grupos, em classes com níveis intelectuais semelhantes ou em classes diversificadas, é mais uma vez uma questão empírica. De novo é necessário chamar a atenção para o facto de que não pode haver uma resposta geral. Algumas crianças conseguem aprender melhor inseridas em turmas pequenas, outras em

turmas maiores, algumas em classes homogêneas, outras em classes diversificadas, alguns assuntos prestam-se melhor a ser ensinados em certo tipo de turmas, outros noutros tipo. Considerando a grande diversidade do que pode ser ensinado e dos alunos que podem ser ensinados, é isto, pelo menos, o que devíamos *esperar* encontrar.

Vejamos por fim o que há a dizer acerca do "**algo**" na afirmação: "seres humanos ensinam algo a alguém-na-aula"? Até agora, e de modo assaz convencional, considere que o "algo" seria uma **disciplina**. Mas a ideia de disciplina é obscura. Claro que podemos definir uma disciplina em termos fundamentalmente práticos, o que não é de modo algum obscuro. Podemos dizer que uma disciplina é o que quer que seja ao qual é atribuído um período de tempo no horário escolar. Assim, é óbvio, por exemplo, que a Educação Física, a Educação Moral e Religiosa, o Inglês, o Francês, a Matemática, a Física, a História, a Geografia são "disciplinas" e, como tal, podem também sê-lo a dactilografia, a culinária, a condução de automóvel ou qualquer outra coisa a que um professor dedique uma hora do horário escolar.

Mas, há um outro sentido mais restrito da palavra "disciplina", analisado, por exemplo, por Hirst no seu ensaio Aspectos Lógicos e Psicológicos do Ensino de uma Disciplina. Aí, o autor descreve a disciplina como algo que tem uma "gramática lógica" e é governado por "princípios lógicos através dos quais a explicação e as teorias dessa disciplina são validadas"¹³. De acordo com esta posição, muito ou talvez mesmo a maior parte do que aparece como "disciplina" num horário escolar, não é de forma alguma uma disciplina. Habilidades como cozinhar e dactilografar não têm nem "gramática lógica" nem "princípios lógicos de validação". É certo que costumamos dizer, de forma proverbial, que "pela obra se conhece o artista". Mas, o que é usado para "validar" o "cozinhar" não é certamente um princípio lógico, nem sequer no sentido muito genérico da palavra "lógico" que caracteriza a filosofia britânica do estilo da de Hirst. O Inglês e o Francês, ao contrário da gramática inglesa e francesa, não parecem ser também "disciplinas Hirstianas". (Um dos motivos porque o ensino das *gramáticas* inglesa e francesa tem sido tão estranhamente substituído pelo ensino do inglês e do francês é que estes parecem ser intelectualmente mais respeitáveis, podendo com eles ser feito algo mais parecido com uma "disciplina" no sentido que Hirst dá à palavra.).

Hirst indica três disciplinas: a Matemática, a Física e a História¹⁴. Relativamente à História, é questionável saber se ela envolve ou não a aprendizagem de uma rede de conceitos relacionados entre si, deixando de lado a questão de saber se há métodos especiais de explicação histórica ou se existe alguma forma lógica especial de "validar proposições" acerca dos efeitos económicos das leis dos (cereais), da fome na Irlanda, da política de Peel, etc....Com excepção da História antiga e medieval, os conceitos da História são os conceitos da vida diária, os métodos explicativos da História são os métodos de todos os dias, e, falando em termos de lógica - embora possam estar envolvidos problemas técnicos e peculiares - são também assim os métodos de validação¹⁵. Da lista de Hirst restam pois a Matemática e a Física, disciplinas às quais gostaríamos porventura de acrescentar outras ciências.

Se limitarmos desta maneira o conceito de disciplina, é raro que, quando uma pessoa ensina, esteja a ensinar uma "disciplina". Podíamos assim ser atraídos pela hipótese de que devíamos substituir o esquema "X ensina algo a alguém" pelo esquema "X ensina Y a alguém" em que a palavra "a" não funciona como proposição mas como sinal de um infinitivo. Esta solução teria como vantagem suplementar o facto de levantar exactamente a questão sobre o que é que o professor espera de facto alcançar quando começa a ensinar a disciplina. Podemos dizer de alguém que "ele ensina as crianças a compreender a natureza da ciência", que "ele ensina as crianças a serem cientistas", ou que "ele ensina as crianças a pensar de modo crítico acerca do impacto da ciência na sociedade", em vez de, de forma muito menos reveladora, que "ele ensina ciência".

Como reacção ao ensino formal e rígido de disciplinas artificialmente formalizadas, esta posição foi defendida no segundo quartel deste século, por exemplo, por John Dewey e T. P. Nunn. Mas, embora seja verdade que ao ensinar disciplinas, os professores estão sempre a ensinar os alunos a fazer isto ou aquilo e, embora seja importante perguntar aos professores, relativamente a qualquer disciplina, *o que é que exactamente estão a ensinar aos alunos*, seria errado supor que tudo o que os professores fazem quando estão a ensinar é ensinar o aluno a

¹³ P. H. Hirst, The logical and psychological aspects of teaching a subject, in R. S. Peters (ed), The Concept of Education, London, 1967, p. 59.

¹⁴ Uma opinião bastante diferente e mais alargada é esboçada no seu Liberal education and the nature of knowledge, incluído no seu The Philosophy of Education, Oxford, 1973, pp. 87-110.

fazer algo. Entre outras coisas, os professores estão, em geral, a ensinar-lhes, *factos*. Mesmo quando aprender *factos* ajuda o aluno a fazer várias coisas, não é esse necessariamente o objectivo do ensino. O interesse e importância dos *factos* - por exemplo, o *facto* de o mundo estar em movimento - pode ser independente do valor de qualquer coisa que esses *factos* possam vir a ajudar o aluno a *fazer*.

Hirst, tem razão também em chamar a atenção para o *facto* de as disciplinas terem uma **estrutura formal** à qual a criança tem de aprender a acomodar-se e a apreciar. A ênfase posta no ensino de **actividades** conduz facilmente a uma abordagem frívola da aprendizagem, como aliás o próprio Dewey acabou por verificar. A ideia de que o que se ensina é sempre a *fazer* algo é tão insustentável como a opinião de que o que se ensina é sempre um tema formalmente estruturado. A variedade do que pode ser substituído por "algo" em "X ensina algo" é demasiado grande para ser resumida por uma simples palavra menos vaga do que "algo". Uma pessoa ensina quando transmite *factos*, cultiva hábitos, treina habilidades, desenvolve capacidades, desperta interesses, ensina alguém a nadar ou a apreciar música clássica, mostra como funciona um foguetão lunar ou que, e porquê, os planetas se movem em volta do Sol. Por isso, deixemos em paz o nosso "algo". Será minha preocupação constante daqui em diante não substituímos esse algo por uma expressão com uma amplitude de aplicação limitada. Em resumo, falarei em seguida do tipo de coisas que alguém - certamente um professor profissional - pode ensinar a alguém-na-aula. *Tipos de coisas*, no seu sentido mais geral.

Tradução de Olga Pombo com base numa primeira versão de Manuel José Seixas Constantino, aluno finalista da licenciatura em Ensino da Matemática em 1994/95.

¹⁵ Comparar com John Passmore, Explanation in everyday life, in science, and in history, reprint in G. H. Nadel (ed.), Studies in the Philosophy of History, New York, 1965, pp. 105-23.